

16+

ISSN 2311-0066

# Балтийский гуманитарный журнал



**2018**  
**Том 7**  
**№ 2(23)**



## СОДЕРЖАНИЕ

филологические науки - языкознание

<b>РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВОДА» В КЫРГЫЗСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА</b> Абдразакова Гульмира Шарапидиновна.....	15
<b>РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГОРА» В КЫРГЫЗСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА</b> Абдразакова Гульмира Шарапидиновна.....	18
<b>ПОВТОР СЛОВ С ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ СОГЛАСНЫМ В РЕДУПЛИКАТОРЕ В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ (СРАВНИТЕЛЬНО С ДРУГИМИ ТЮРКСКИМИ ЯЗЫКАМИ)</b> Абдуллаева Азиза Алибековна.....	21
<b>СУБЪЕКТИВНАЯ МОДАЛЬНОСТЬ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАНОТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ</b> Аксенова Татьяна Викторовна.....	25
<b>АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «МОНАРХИЯ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ</b> Ангелова Марьяна Марковна.....	28
<b>ЗАКОНЫ ДИАЛЕКТИКИ В ЯЗЫКЕ</b> Девдариани Наталья Валерьевна, Рубцова Елена Викторовна.....	31
<b>СРАВНИТЕЛЬНО СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОРЯДКА СЛОВ В РУССКОМ И ОСЕТИНСКОМ ЯЗЫКАХ</b> Дзусова Бэлла Таймуразовна, Тибилова Анастасия Ясоновна.....	35
<b>ОБ ОДНОМ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ СВОЙСТВ ГОЛОСОВОГО ИСТОЧНИКА ФИГУРАНТА ИДЕНТИФИКАЦИОННОЙ КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ</b> Каганов Александр Шлемович.....	39
<b>УСТНЫЙ ПЕРЕВОД: КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ</b> Касаткина Клара Алексеевна.....	42
<b>ВЕРБАЛИЗАЦИЯ СТАРАТЕЛЬНОСТИ В УКРАИНСКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ВЫРАЖАЮЩИХ ЧЕРТЫ ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА)</b> Колесникова Ирина Евгеньевна.....	45
<b>СЛОВА-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (НА ПРИМЕРЕ НАИМЕНОВАНИЙ КОСМЕТИЧЕСКИХ ТОВАРОВ)</b> Криницкая Марина Юрьевна, Ковалёва Татьяна Викторовна.....	48
<b>НОВЫЕ КАЧЕСТВА МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ</b> Левина Виктория Александровна.....	53
<b>ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АПЕЛЛЯТИВНЫХ ЕДИНИЦ ЯКУТСКОГО И МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ «ПРИЗНАКИ ВОДОЕМОВ И ВОДНЫХ ПОТОКОВ»)</b> Мальшева Нинель Васильевна, Старостина Яна Егоровна.....	59
<b>К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ УСТОЙЧИВЫХ ФРАГМЕНТОВ ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТА</b> Мальцева Татьяна Ивановна.....	64
<b>ВЗАИМОВЛИЯНИЕ РУССКОГО И АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ</b> Мамедова Ульвия Расим гызы.....	68
<b>ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «УЛЫБКА/ИНЭМСКЛЛЪН» В КАЛМЫЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ</b> Митриев Игорь Менкеевич.....	71
<b>МНОГОУРОВНЕВЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ ПОЛИТИЧЕСКОГО ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА В РОССИИ И ФРАНЦИИ</b> Монне Татьяна Алексеевна.....	75
<b>ЯПОНОЯЗЫЧНЫЕ ВКРАПЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА ГЕЙШИ В РОМАНАХ «МЕМОУАРЫ ГЕЙШИ» И «ГЕЙША ИЗ РАЙОНА ГИОН»</b> Мухаметова Анна Ильясовна.....	81
<b>ГРАММАТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ</b> Мясникова Светлана Владимировна.....	85
<b>ВОСПРИЯТИЕ РОМАНА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» М.А. БУЛГАКОВА СОВРЕМЕННОЙ РУССКОГОВОРЯЩЕЙ АУДИТОРИЕЙ</b> Новикова Юлия Викторовна.....	88
<b>КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧИТАТЕЛЕЙ В МЕДИЙНОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ</b> Парахина Ирина Сергеевна, Бабич Ольга Андреевна.....	92
Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)	3

<b>О РОЛИ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ЛЕКСИКОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА</b> Сидакова Нелли Валентиновна.....	96
<b>АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ КИТАЙСКОГО ГЛАГОЛА 想 И ЕГО УПОТРЕБЛЕНИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ</b> Чан Ин, Кан Лиин.....	101
<b>К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИК РУССКОГО ЯЗЫКА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА</b> Ширшикова Алиса Александровна.....	104
<b>СВОБОДНОЕ СЛОВСОЧЕТАНИЕ КАК СПОСОБ НОМИНАЦИИ ЛИЦ ЖЕНСКОГО ПОЛА В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ</b> Ященко Наталья Валериевна.....	107
<i>филологические науки - литературоведение</i>	
<b>ПО СТРАНИЦАМ АЛЬБОМА АЛЕКСАНДРА БАЛАГИНА</b> Жаткин Дмитрий Николаевич.....	112
<b>ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РЕАЛИЙ РУССКОЙ ДЕРЕВНИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ XIX ВЕКА</b> Ван Линь.....	115
<b>ПОЭЗИЯ АНГЛИЙСКОГО РОМАНТИЗМА В ПЕРЕВОДАХ С.П.БОБРОВА (ПО МАТЕРИАЛАМ РГАЛИ)</b> Жаткин Дмитрий Николаевич.....	121
<b>ПЕРИОДИЗАЦИИ ТВОРЧЕСТВА М. ДРЮОНА: ТЕЗАУРУСНЫЙ ПОДХОД</b> Краутман Татьяна Евгеньевна.....	124
<b>ПРОПАГАНДИСТ ПУШКИНА – ВЭНЬ ПЭЙЦЗЮНЬ</b> Лю Янькунь.....	128
<b>ТЕМА РОДИНЫ И ПРИРОДЫ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ДОМИНАНТА В ПОЭЗИИ ДЖ. ЯНДИЕВА</b> Мухлоева Рукет Яхьяевна.....	131
<b>ЮМОР В ХАНТЫЙСКИХ СКАЗКАХ О ЖИВОТНЫХ</b> Новьохова Галина Борисовна.....	134
<b>НАСЛЕДИЕ В.В. ЕРОФЕЕВА В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Е. ПИЛЬХА «ПЕСНИ ПЬЮЩИХ»)</b> Олешкевич Валерия Владимировна.....	137
<b>КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОМ РОМАНЕ И. КЕРИМОВА «ЗЕМЛЕТРЯСЕНИЕ»</b> Рамазанова Пати Казихановна.....	141
<b>ВОЛНОВАЯ ПРИРОДА ПОЭЗИИ: ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ</b> Стригин Михаил Борисович.....	146
<b>НЕСОСТОЯВШАЯСЯ КНИГА ПЕРЕВОДОВ В.В.УМАНОВА- КАПЛУНОВСКОГО</b> Жаткин Дмитрий Николаевич.....	153
<b>ВЕТХОЗАВЕТНЫЙ КОНТЕКСТ И МЕТАТЕКСТ ПОВЕСТИ М.М. ПРИШВИНА «МИРСКАЯ ЧАША»</b> Урюпин Игорь Сергеевич.....	157
<b>ЖАНР И СТИЛЬ В РАССКАЗАХ И РОМАНЕ «МЕЛКИЙ БЕС» Ф. СОЛОГУБА</b> Тан Цзин.....	161
<b>ДОКУМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ</b> Чукуева Зарема Нажмутдиновна.....	164
<b>ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА ПУШКИНА В КИТАЕ</b> Лю Янькунь, Чэн Цзин.....	168
<b>РОЛЬ Г. ИСХАКИ В ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НАЧАЛА XX ВЕКА</b> Якупова Гульзида Ханифовна.....	171
<b>ОТРЫВКИ ИЗ ПОЭМЫ ДЖ.Г.БАЙРОНА «ПАЛОМНИЧЕСТВО ЧАЙЛД-ГАРОЛЬДА» В ПЕРЕВОДЕ Н.А.ЯНЧУКА</b> Жаткин Дмитрий Николаевич.....	174
<i>педагогические науки</i>	
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CASE STUDY В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ</b> Абаева Фатима Борисовна.....	177

<b>РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ</b> Абрамова Наталья Сергеевна, Ваганова Ольга Игоревна, Кутепова Любовь Ивановна.....	181
<b>ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ</b> Адамко Мария Александровна.....	185
<b>РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ</b> Анфалов Евгений Владимирович.....	189
<b>ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА</b> Апанасюк Лариса Ахунжановна, Апанасюк Юлия Викторовна.....	193
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНО- АКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> Ахметова Милауша Хасановна, Марсумов Тимур Альбертович.....	196
<b>ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ</b> Барсукова Дилляра Фаргатовна.....	201
<b>ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ</b> Бусыгина Алла Львовна, Архипова Ирина Владимировна, Фирсова Тамара Анагольевна.....	204
<b>ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА</b> Гладкова Марина Николаевна, Ваганова Ольга Игоревна, Кутепов Максим Михайлович.....	209
<b>РОССИЙСКОЕ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ МИФОВ К РЕАЛЬНОСТИ</b> Гордеева Дарья Сергеевна, Рябчук Павел Георгиевич, Корнеев Дмитрий Николаевич.....	213
<b>К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Джиоева Галина Хазбиевна, Джиоева Айна Руфиновна.....	217
<b>СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (НА ПРИМЕРЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯПОНСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ)</b> Дмитриева Дарья Дмитриевна, Рубцова Елена Викторовна.....	221
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ</b> Евстропова Нина Сергеевна, Опарина Ксения Сергеевна.....	224
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ</b> Емельянова Татьяна Витальевна, Самсонова Ирина Станиславовна.....	227
<b>ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b> Жербакова Надежда Александровна.....	231
<b>ЗНАЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩАЯ И НЕОРГАНИЧЕСКАЯ ХИМИЯ» В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СУДЕБНАЯ ЭКСПЕРТИЗА»</b> Захарова Тамара Витальевна.....	235
<b>ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b> Знаменщикова Надежда Валерьевна, Шинкарёва Надежда Алексеевна.....	239
<b>НЕКОТОРЫЕ КОНСТРУКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</b> Лялюк Александр Викторович, Иванова Наталья Геннадьевна.....	243
<b>НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ КУРСА ФИЗИКИ</b> Ильясов Вадим Хабибович, Шамбулина Вера Николаевна.....	247
<b>ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА</b> Иляшенко Любовь Киряловна, Ваганова Ольга Игоревна, Лапшова Анна Владимировна.....	251

<b>ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЭТНИЧЕСКОЙ КОНСОЛИДАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФОРМАТАХ СОВРЕМЕННОГО МИРА</b> Карипбаев Байжол Искакович.....	255
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО</b> Кипина Оксана Анатольевна.....	259
<b>ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВУЗАХ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛИНИЧЕСКИХ И ЯЗЫКОВЫХ КАФЕДР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ</b> Ковышева Ирина Анатольевна, Петрова Наталья Эдуардовна, Мельникова Татьяна Николаевна.....	263
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ELEMENTARY</b> Косс Евгения Валериевна.....	268
<b>ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ И ТЕХНИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА</b> Кутепов Максим Михайлович, Шагалова Ольга Глебовна, Леонтьева Галина Аликовна.....	273
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ: СИТУАЦИОННЫЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ТИПЫ</b> Иванова Татьяна Николаевна, Петров Денис Сергеевич, Левина Анастасия Павловна, Горбачева Наталья Борисовна.....	277
<b>ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</b> Левитан Мария Павловна.....	281
<b>АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В КАРТИНЕ МИРА РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА</b> Ломоносова Наталья Викторовна.....	285
<b>ВЗГЛЯДЫ И. КАНТА И Г. ГЕГЕЛЯ НА СУБЪЕКТИВИЗАЦИЮ КОГНИТИВНОГО ПРОЦЕССА</b> Мальцева Светлана Михайловна, Максимова Ксения Алексеевна, Морозкина Валерия Александровна.....	289
<b>ИНТЕГРАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ</b> Матвеева Светлана Валентиновна, Майорова Альбина Николаевна, Майорова Елена Александровна.....	292
<b>СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)</b> Морозова Анна Евгеньевна.....	297
<b>СИСТЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ</b> Насибуллина Эльмира Раильевна.....	301
<b>КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ</b> Осипова Лариса Борисовна, Дружинина Лилия Александровна.....	304
<b>СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РЕШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА</b> Осиянова Ольга Михайловна.....	309
<b>ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МОЛОДЁЖНОГО ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ПРИМОРСКОМ КРАЕ</b> Голобоков Андрей Сергеевич, Савченко Екатерина Сергеевна, Хилько Анастасия Сергеевна.....	313
<b>ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ УСТОЙЧИВОЙ МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ</b> Саракаева Сусанна Александровна, Сокаев Хасан Михайлович.....	317
<b>ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ВАЖНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА</b> Секинаева Белла Шабажевна.....	321

<b>МОДЕЛИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА)</b> Анисимова Ирина Владимировна, Сергиевская Ирина Леонидовна.....	325
<b>ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ</b> Сергиенко Ирина Николаевна.....	329
<b>СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА</b> Сидакова Нелли Валентиновна.....	333
<b>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> Сопоева Нелли Хазбиевна.....	337
<b>ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ</b> Тахохов Борис Александрович.....	341
<b>ХАРАКТЕРИСТИКА ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ</b> Улендеева Наталия Ивановна.....	345
<b>К ВОПРОСУ СОЦИАЛЬНО - ФИЛОСОФСКОГО ПОНЯТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ И КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ</b> Фролова Марина Ивановна.....	351
<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</b> Хозиева Татьяна Хетаговна, Чопикашвили Залина Михайловна.....	359
<b>ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЛОРОЛЕВОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ</b> Шинкарёва Надежда Алексеевна, Цевелева Мария Васильевна.....	363
<b>ДИАЛЕКТИКА ФИЛОСОФСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МНОГОМЕРНОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ РАКУРСЕ</b> Баркова Валентина Васильевна, Цилицкий Виталий Сергеевич.....	367
<b>ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> Тараносова Галина Николаевна, Якушева Татьяна Сергеевна.....	371
<i>юридические науки</i>	
<b>ПЕРСПЕКТИВЫ ВВЕДЕНИЯ В РОССИИ ИНСТИТУТА ЮВЕНАЛЬНОЙ ЮСТИЦИИ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОГО ЭЛЕМЕНТА СУДЕБНОЙ СИСТЕМЫ</b> Валуйсков Николай Викторович, Бондаренко Любовь Викторовна, Арутюнян Ани Давидовна.....	376
<b>ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ТРУДА ДИСТАНЦИОННЫХ РАБОТНИКОВ</b> Воробёва Ольга Александровна, Лазарева Ирина Владимировна.....	379
<b>ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВА</b> Ибрагимова Светлана Вахитовна.....	381
<b>ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ КОНВОИРОВАНИЯ</b> Игнатьев Алексей Михайлович.....	385
<b>МЕСТЬ МУДАРРЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РЕКОНСТРУКЦИИ ПРАВОВОГО СОДЕРЖАНИЯ РИТУАЛА ИЗ ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТА (ПРЕДАНИЕ ОБ ИНФАНТАХ ЛАРА, КАСТИЛИЯ, X В.)</b> Калинина Елена Юрьевна.....	389
<b>ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УГОЛОВНОГО И УГОЛОВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА</b> Колесников Юрий Алексеевич, Мельников Виктор Юрьевич.....	393
<b>РАССЛЕДОВАНИЕ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, СОВЕРШЕННЫХ ОСУЖДЕННЫМИ С ПСИХИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ, КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ</b> Игнатьев Алексей Михайлович, Копыткин Сергей Александрович.....	397
<b>НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ТРАНСПОРТОМ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ</b> Голобоков Андрей Сергеевич, Жэнь Чжаньчао, Музюков Максим Максимович.....	400
<b>ПРОБЛЕМАТИКА ОТГРАНИЧЕНИЯ КРАЖИ ИМУЩЕСТВА С БАНКОВСКОГО СЧЕТА ОТ МОШЕННИЧЕСТВА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ПЛАТЕЖА</b> Олейник Елена Николаевна.....	403

<b>АДМИНИСТРАТИВНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА НАРУШЕНИЕ ТРЕБОВАНИЯ О ВЕДЕНИИ РАЗДЕЛЬНОГО УЧЁТА РЕЗУЛЬТАТОВ ФИНАНСОВО-ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИСПОЛНЕНИИ ОБОРОННОГО ЗАКАЗА</b> Пономарев Олег Владимирович, Литвиненко Анастасия Евгеньевна.....	407
<b>ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КАДРОВОЙ РАБОТЫ ПАРТИЙНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ (НА ПРИМЕРЕ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ)</b> Румянцев Павел Александрович.....	411
<b>НЮРНБЕРГСКИЙ ПРОЦЕСС В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИКИ</b> Тимофеева Алла Александровна, Сурикова Алина Александровна.....	415
<b>ПРОБЛЕМЫ ЗЛУОПОТРЕБЛЕНИЯ ПРОЦЕССУАЛЬНЫМ ПРАВОМ В ГРАЖДАНСКОМ И АРБИТРАЖНОМ ПРОЦЕССЕ</b> Третьякова Татьяна Олеговна.....	418
<b>ПОНЯТИЕ БЛАНКЕТНЫХ ДИСПОЗИЦИИ И ПОИСК ПУТЕЙ ИХ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ВИДАХ МОШЕННИЧЕСТВА</b> Чесноков Максим Владимирович.....	421
<b>СУЩНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕНСИОННОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ</b> Шведчикова Елена Викторовна.....	426
<b>Условия размещения материалов.....</b>	429

---

**CONTENT**
*philological sciences - linguistics*

<b>REPRESENTATION OF THE CONCEPT “WATER” IN THE KYRGYZ LANGUAGE PICTURE OF WORLD</b> Abdyrasakova Goulmira Sharapidinovna.....	15
<b>REPRESENTATION OF THE CONCEPT “MOUNTAIN” IN THE KYRGYZ LANGUAGE PICTURE OF WORLD</b> Abdyrasakova Goulmira Sharapidinovna.....	18
<b>REPETITION OF WORDS WITH ADDITIONAL TO CONCORDANTS IN REDUPLIKATORE IN THE KUMYK LANGUAGE (COMPARED WITH OTHER TURKIC LANGUAGES)</b> Abdullaeva Aziza Alibekovna.....	21
<b>SUBJECTIVE MODALITY IN ENGLISH NANOTECHNOLOGICAL DISCOURSE</b> Aksenova Tatiana Viktorovna.....	25
<b>ACTUALIZATION OF CONCEPT “MONARCHY” IN MODERN ENGLISH</b> Angelova Maryana Markovna.....	28
<b>THE LAWS OF DIALECTICS IN THE LANGUAGE</b> Devdariani Natalia Valerievna, Rubtsova Elena Viktorovna.....	31
<b>COMPARATIVE ANALYSIS OF ORDER OF WORDS IN RUSSIAN AND OSSETIAN LANGUAGES</b> Dzusova Bella Taimurazovna, Tibilova Anastasia Yasonovna.....	35
<b>ABOUT ONE CRITERION FOR ASSESSING THE PROPERTIES OF A VOICE SOURCE OF A PERSON INVOLVED IN AN IDENTIFICATION FORENSIC EXAMINATION</b> Kaganov Alexander Shlemovich.....	39
<b>INTERPRETING: ASSESSMENT CRITERIA</b> Kasatkina Klara Alekseyevna.....	42
<b>VERBALIZATION OF DILIGENCE IN UKRAINIAN AND ENGLISH LINGUOCULTURES (ON THE BASIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS EXPRESSING CHARACTER TRAITS OF A MAN)</b> Kolesnikova Irina Egenievna.....	45
<b>THE COLOUR NAMES IN RUSSIAN (THE CASE OF NAMES OF COSMETIC GOODS)</b> Krnitskaya Marina Yuryevna, Kovaleva Tatyana Victorovna.....	48
<b>NEW QUALITIES OF A METAPHOR IN A MODERN FINANCIAL AND ECONOMIC DISCOURSE</b> Levina Victoria Aleksandrovna.....	53
<b>LEXICAL AND SEMANTIC FEATURES OF APELLATIVE UNITS OF YAKUT AND MONGOLIAN LANGUAGES (A CASE STUDY OF THE COGNITIVE SPHERE “ELEMENTS OF WATER BODIES AND WATER STREAMS”)</b> Malysheva Ninel Vasilyevna, Starostina Yana Yegorovna.....	59
<b>TO THE STUDY OF INTERPRETATION OF ESTABLISHED FRAGMENTS OF FOLKLORE TEXT</b> Maltseva Tatyana Ivanovna.....	64
<b>INTERRELATION OF RUSSIAN AND AZERBAIJAN LANGUAGES FROM THE POINT OF VIEW OF INTERLINGUISTICS</b> Mammadova Ulviya Rasim.....	68
<b>LEXICO-SEMANTIC FIELD OF THE CONCEPT’S “SMILE/ ИЙӨМСКЛЪИҺ “ IN THE KALMYK LINGUISTIC CULTURE</b> Mitriev Igor Menkiewich.....	71
<b>MULTILEVEL ANALYSES OF LINGUISTIC UNITS OF POLITICAL TEXT IN RUSSIAN AND FRENCH PRESS</b> Monne Tatiana Aleksieevna.....	75
<b>JAPANESE-LANGUAGE INLUSIONS AS THE MEANS OF REPRESENTATION OF THE GEISHA IMAGE IN THE NOVELS “MEMOIRS OF A GEISHA” AND “GEISHA OF GION”</b> Mukhametova Anna Ilyasovna.....	81
<b>GRAMMATICAL AND STYLISTIC MEANS OF CREATING EXPRESSIVENESS IN THE ENGLISH LANGUAGE</b> Myasnikova Svetlana Vladimirovna.....	85
<b>THE PERCEPTION OF M.A. BULGAKOV’S NOVEL “THE MASTER AND MARGARITA” BY CONTEMPORARY RUSSIAN-SPEAKING READERS</b> Novikova Yulia Victorovna.....	88
<b>CONCEPTUAL METAPHOR AS A MEANS OF IMPACT ON READERS IN MEDICAL ENVIRONMENTAL DISCOURSE</b> Parakhina Irina Sergeevna, Babich Olga Andreevna.....	92

<b>ABOUT THE ROLE OF FRENCH-LOAN BORROWINGS IN THE LEXICOLOGICAL SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE</b> Sidakova Nelly Valentinovna.....	96
<b>ANALYSIS OF THE SEMANTIC SIGNIFICANCE OF THE CHINESE VERBS 想 AND ITS USE IN THE CHINESE LANGUAGE</b> Chang Ying, Kang Liying.....	101
<b>ON SOME FEATURES OF THE GRAMMARS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN GERMAN PUBLISHED IN THE SECOND HALF OF THE 18TH CENTURY</b> Shirshikova Alisa Aleksandrovna.....	104
<b>FREE WORD-GROUPS AS A METHOD FOR NOMINATION OF WOMEN IN MODERN GERMAN LANGUAGE</b> Yashchenko Natalia Valerievna.....	107
<i>philological sciences - literary criticism</i>	
<b>INVESTIGATING THE PAGES OF ALEXANDER BALAGIN'S POETRY ALBUM</b> Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	112
<b>PECULIARITIES OF PERCEPTION OF THE REALITIES OF THE RUSSIAN COUNTRYSIDE CHINESE STUDENTS IN THE PROCESS OF UNDERSTANDING OF WORKS OF ART OF THE XIX CENTURY</b> Wang Lin.....	115
<b>POETRY OF ENGLISH ROMANTICISM IN THE INTERPRETATIONS OF S.P.BOBROV (ON THE MATERIALS OF RSALA)</b> Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	121
<b>PERIODIZATION OF THE CREATIVITY OF M. DRUON: THESAURUS APPROACH</b> Krautman Tatyana Evgenievna.....	124
<b>PROPAGANDAIST OF PUSHKIN'S – WEN PEIJUN</b> LiuYankun.....	128
<b>THE THEME OF MOTHERLAND AND NATURE AS A CONTENT OF THE DOMINANT IN POETRY J. YANNIEVA</b> Mukhloyeva Ruket Yakhyayevna.....	131
<b>HUMOR IN THE KHANTY TALES ABOUT ANIMALS</b> Novyukhova Galina Borisovna.....	134
<b>THE HERITAGE OF V.V. EROFEEV IN FOREIGN LITERATURE (BASED ON E. PILCH'S WORK "SONGS OF DRINKERS")</b> Oleshkevich Valeria Vladimirovna.....	137
<b>THE CATEGORY OF TIME IN SOCIAL AND MORAL NOVEL "EARTHQUAKE" BY I. KERIMOV</b> Ramazanova Pati Kazikhanovna.....	141
<b>WAVE NATURE OF POETRY: ONTOLOGICAL AND FUNCTIONAL ASPECTS</b> Strigin Mikhail Borisovich.....	146
<b>THE UNPUBLISHED BOOK OF TRANSLATIONS OF V.V.UMANOV-KAPLUNOVSKY</b> Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	153
<b>ANTIQUATED CONTEXT AND METATEXT OF THE STORY OF M.M. PRISHVIN "WORDLY BOWL"</b> Uryupin Igor Sergeyeovich.....	157
<b>GENRE AND STYLE IN THE STORIES AND NOVEL "PETTY DEMON" F. SOLOGUB</b> Tang Jing.....	161
<b>DOCUMENTARY SIGNS PATRIOTIC PROSE</b> Chukueva Zarema Nazhmutdinovna.....	164
<b>RESEARCH OF PUSHKIN'S CREATIVITY IN CHINA</b> LiuYankun, Cheng Jing.....	168
<b>THE ROLE OF G. ISHAKI IN THE TATAR LITERATURE OF THE EARLY TWENTIETH CENTURY</b> Yakupova Gullzida Khanifovna.....	171
<b>EXTRACTS FROM THE POEM OF J.G.BYRON «THE PILGRIMAGE OF CHILE-HERALD» IN THE INTERPRETATION OF N.A.YANCHUK</b> Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	174
<i>pedagogical sciences</i>	
<b>USE OF CASE STUDY TECHNOLOGY IN STUDENT TRAINING TO PROFESSIONALLY-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE</b> Abaeva Fatima Borisovna.....	177

<b>DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL-METHODICAL SUPPORT IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES</b> Abramova Natalia Sergeevna, Vaganova Olga Igorevna, Kutepova Lyubov Ivanovna.....	181
<b>PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS-PHILOLOGISTS</b> Adamko Maria Alexandrovna.....	185
<b>THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE FORMATION OF REFLEXIVE AND PREDICTIVE OF READINESS OF CADETS OF MILITARY SCHOOLS</b> Anfalov Evgeniy Vladimirovich.....	189
<b>PECULIARITIES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE FIELD OF TOURISM</b> Apanasyuk Larisa Akhunzhanovna, Apanasiuk Yuliia Viktorovna.....	193
<b>FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF THE STUDYING YOUTH OF SOCIAL VIGOROUS ACTIVITY</b> Akhmetova Milausha Khasanovna, Magsumov Timur Al'bertovich.....	196
<b>INTERACTION OF TEACHERS AND STUDENTS IN DEVELOPMENT OF YOUTH BUSINESS IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT</b> Barsukova Dilyara Fargatovna.....	201
<b>THE STUDY OF THE SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTION</b> Busygina Alla Lvovna, Arkhipova Irina Vladimirovna, Phirsova Tamara Anatoljevna.....	204
<b>APPLICATION OF DESIGN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING PROCESS OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION</b> Gladkova Marina Nikolaevna, Vaganova Olga Igorevna, Kutepov Maxim Mikhailovich.....	209
<b>RUSSIAN BUSINESS EDUCATION: FROM MYTHS TO REALITY</b> Gordeeva Daria Sergeevna, Ryabchuk Pavel Georgievich, Korneev Dmitrii Nicolaevich.....	213
<b>TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF A CHILD OF A PRESCHOOL AGE</b> Dzhioeva Galina Hazbievna, Dzhioeva Aina Rufinovna.....	217
<b>MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS (ON THE EXAMPLE OF THE EDUCATION JAPANESE SYSTEM'S PECULIARITIES IN THE FIELD OF LINGUOCULTUROLOGY)</b> Dmitrieva Darya Dmitrievna, Rubtsova Elena Viktorovna.....	221
<b>IMPLEMENTING TECHNOLOGY OF MASSIVE OPEN ONLINE COURSES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITY</b> Evstropova Nina Sergeevna, Oparina Kseniya Sergeevna.....	224
<b>FORMATION OF THE ETHICAL COMPONENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN STUDENTS-HISTORIANS</b> Emelyanova Tatiana Vitalievna, Samsonova Irina Stanislavovna.....	227
<b>READINESS OF TEACHERS TO THE PLANNING OF HEALTH- KEEPING EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION</b> Zherbakova Nadezhda Alexandrovna.....	231
<b>THE SIGNIFICANCE OF TEACHING GENERAL AND INORGANIC CHEMISTRY TO LAW DEPARTMENT STUDENTS MAJORING IN FORENSIC ANALYSIS</b> Zacharova Tamara Vitalievna.....	235
<b>PECULIARITIES OF MANIFESTATIONS OF CURIOSITY IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE</b> Znamenshchikova Nadezhda Valeryevna, Shinkareva Nadezhda Alekseevna.....	239
<b>SOME CONSTRUCTIVE SOLUTIONS FOR SECURITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT</b> Lyalyuk Alexander Viktorovich, Ivanova Natalia Gennadievna.....	243
<b>THE DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING AND THE PRAKTIKO-FOCUSED APPROACH TO TEACHING A COURSE OF PHYSICS</b> Ilyasov Vadim Khabibovich, Shambulina Vera Nikolaevna.....	247
<b>FEATURES OF IMPLEMENTATION OF THE RATING SYSTEM OF EVALUATION IN THE TRAINING PROCESS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION</b> Ilyashenko Lubov Kiryalovna, Vaganova Olga Igorevna, Lapshova Anna Vladimirovna.....	251

<b>PROBLEMATIC ASPECTS OF PEDAGOGICAL FORMATION OF ETHNOCULTURAL IDENTITY AND ETHNIC CONSOLIDATION IN EDUCATIONAL FORMATS OF MODERN WORLD</b> Kariybayev Bayzhol Iskakovich.....	255
<b>THE FORMATION OF STUDENT TEACHERS' PROFESSIONAL MOBILITY IN THE CONTEXT OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER EDUCATION</b> Kipina Oksana Anatolyevna.....	259
<b>INTEGRATION PROCESSES IN HIGHER EDUCATION HEALTH PROFILE AS A RESULT OF INTERACTION OF CLINICAL AND LANGUAGE CHAIRS AT FOREIGN STUDENTS RUSSIAN LANGUAGE</b> Kovyneva Irina Anatolyevna, Petrova Natalia Eduardovna, Melnikova Tatyana Nikolayevna.....	263
<b>FORMING STUDENT'S OCCUPATIONAL MOBILITY BY MEANS OF BUSINESS ENGLISH AT THE ELEMENTARY LEVEL</b> Koss Yevgeniya Valeriyevna.....	268
<b>POSSIBILITIES OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES, SOFTWARE AND TECHNICAL RESOURCES IN THE PRESENTATION OF EDUCATIONAL-METHODICAL MATERIAL</b> Kutevov Maxim Mikhailovich, Shagalova Olga Glebovna, Leontyeva Galina Alikovna.....	273
<b>THEORY APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION</b> Ivanova Tatyana Nikolaevna, Petrov Denis Sergeevich, Levina Anastasia Pavlovna, Gorbacheva Natalya Borisovna.....	277
<b>PROJECT APPROACH TO QUALITY MANAGEMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION</b> Levitani Maria Pavlovna.....	281
<b>THE ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE OF FORMATION OF ETHNOCULTURAL REPRESENTATIONS IN THE FILM WORLD PRESCHOOL</b> Lomonosova Natalia Viktorovna.....	285
<b>VIEWS OF I. KANT AND G. GEGEL ON THE SUBJECTIVIZATION OF THE COGNITIVE PROCESS</b> Maltseva Svetlana Mihailovna, Maksimova Ksenia Alekseevna, Morozkina Valeria Alexandrovna.....	289
<b>INTEGRATION OF NATURAL SCIENTIFIC AND HUMANITARIAN EDUCATION AS A FACTOR OF PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF STUDENTS OF HUMANITARIAN DIRECTIONS</b> Matveeva Svetlana Valentinovna, Mayorova Albina Nikolaevna, Mayorova Elena Aleksandrovna.....	292
<b>WAYS OF OVERCOMING DIFFICULTIES IN TEACHING LISTENING COMPREHENSION OF STUDENTS OF INTERNATIONAL RELATIONS OF HISTORICAL FACULTY, TOMSK STATE UNIVERSITY (ENGLISH)</b> Morozova Anna Evgenievna.....	297
<b>SYSTEM OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A FACTOR OF CHILDREN'S DEVELOPMENT</b> Nasibullina Elmira Railevna.....	301
<b>COMPETENCE OF TEACHERS IN THE FIELD OF DEVELOPMENT OF THE CONNECTED SPEECH OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES</b> Osipova Larissa Borisovna, Druzhinina Liliya Aleksandrovna.....	304
<b>SUBJECT-ORIENTED APPROACH AS METHODOLOGICAL BASIS OF SOLVING COMMUNICATIVE-INTERACTIVE TASKS IN TEACHING STUDENTS FOREIGN LANGUAGES</b> Osyanova Olga Mikhailovna.....	309
<b>PROBLEMS AND PROSPECTS OF YOUTH VOLUNTARY ACTIVITY DEVELOPMENT IN PRIMORSKY KRAI</b> Golobokov Andrey Sergeevich, Savchenko Ekaterina Sergeevna, Khilko Anastasia Sergeevna.....	313
<b>THE MAIN DIRECTIONS OF INCREASING ADOLESCENTS OF SUSTAINABLE MOTIVATION TO HEALTHY LIFESTYLE</b> Sarakava Susanna Alexandrovna, Sokaev Hasan Mikhailovich.....	317
<b>FORMATION OF MATHEMATICAL THINKING OF SCHOOLCHILDREN AS AN IMPORTANT PEDAGOGICAL PROBLEM</b> Sekinaeva Bella Shabazhevna.....	321
<b>MODELING SECONDARY TEXT IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS (MILITARY TECHNICAL COLLEGE)</b> Anisimova Irina Vladimirovna, Sergievskaya Irina Leonidovna.....	325
<b>MAIN TRENDS OF DEVELOPMENT OF MUSICAL INSTRUMENTAL TRAINING OF THE FUTURE MUSIC TEACHER</b> Sergienko Irina Nikolaevna.....	329

<b>THE STUDENT AS A SUBJECT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE CONSECUTIVE ORGANIZATION OF THE TRAINING PROCESS</b> Sidakova Nelly Valentinovna.....	333
<b>THEORETIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING THE NATIONAL-REGIONAL COMPONENT IN THE LEARNING OF YOUNG SCHOOLCHILDREN</b> Sopoeva Nellie Khazbieva.....	337
<b>FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCES OF STUDENTS IN THE COURSE OF CLASSROOM ACTIVITIES</b> Takhokhov Boris Aleksandrovich.....	341
<b>CHARACTERISTICS OF INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCE OF STUDENTS AND DEPARTMENTAL INSTITUTIONS OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA</b> Ulendeeva Natalia Ivanovna.....	345
<b>TO THE QUESTION OF SOCIAL AND PHILOSOPHICAL CONCEPT OF TOLERANCE AND CULTURAL IDENTITY</b> Frolova Marina Ivanovna.....	351
<b>USING THE COMMUNICATIVE METHOD IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING</b> Khozieva Tatiana Khetagovna, Chopikashvili Zalina Mikhailovna.....	359
<b>FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SEX-ROLE IDENTITY OF CHILDREN FIVE YEARS OF LIFE</b> Shinkareva Nadezhda, Alekseevna, Tseveleva Maria Vasilevna.....	363
<b>DIALECTICS OF THE PHILOSOPHICAL RESEARCH OF THE MULTIDIMENSIONAL INTEGRITY OF THE PERSON IN THE HUMANITARIAN PEDAGOGICAL ANGLE</b> Barkova Valentina Vasilievna, Tsilitky Vitaliy Sergeevich.....	367
<b>DEVELOPMENT OF TERTIARY EDUCATORS' CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN THE SYSTEM OF FURTHER EDUCATION</b> Taranosova Galina Nikolaevna, Yakusheva Tatiyana Sergeevna.....	371
<i>juridical science</i>	
<b>PERSPECTIVES OF INTRODUCTION IN RUSSIA OF THE INSTITUTE OF JUVENILE JUSTICE AS A MANDATORY ELEMENT OF THE JUDICIAL SYSTEM</b> Valuyskov Nicolay Viktorovich, Bondarenko Lyubov Viktorovna, Arutiunian Ani Davidovna.....	376
<b>FEATURES OF LEGAL REGULATION OF LABOR OF REMOTE EMPLOYEES</b> Vorobyova Olga Aleksandrovna, Lazareva Irina Vladimirovna.....	379
<b>EDUCATIONAL FUNCTION OF CIVIL LAW</b> Ibragimova Svetlana Vakhitovna.....	381
<b>SECURITY IN THE IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL ACTIVITIES IN THE PROCESS OF ESCORTING</b> Ignatiev Alexey Mikhailovich.....	385
<b>BLOOD FEUD OF MUDARRA: POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF THE RECONSTRUCTION OF THE LEGAL CONTENT OF THE BLOOD FEUD RITUAL DESCRIBED IN THE FOLKLORE TEXT (LEGEND OF THE INFANTES LARA, CASTILE, THE X CENTURY)</b> Kalinina Elena Yurievna.....	389
<b>WAYS OF IMPROVEMENT OF CRIMINAL AND CRIMINAL- PROCEDURAL LEGISLATION</b> Kolesnikov Yuri Alekseevich, Melnikov Viktor Yur'evich.....	393
<b>THE INVESTIGATION OF CRIMES COMMITTED BY INMATES WITH MENTAL DISORDERS, AS PART OF THE PROCESS OF EXECUTION OF PUNISHMENT: PROBLEMS AND PROSPECTS</b> Ignatiev Alexey Mikhailovich, Kopytkin Sergey Aleksandrovich.....	397
<b>LEGISLATION ASPECTS OF TRANSPORT MANAGEMENT IN RUSSIAN FEDERATION</b> Golobokov Andrey Sergeevich, Ren Zhanchao, Muzyukov Maxim Maximovich.....	400
<b>PROBLEMATICS OF THE DELIMITATION OF THE PROPERTY THEFT FROM THE BANK ACCOUNT FROM THE FRAUD WITH THE USE OF ELECTRONIC MEANS OF PAYMENT</b> Oleynik Elena Nikolaevna.....	403
<b>ADMINISTRATIVE RESPONSIBILITY FOR VIOLATION OF REQUIREMENTS TO MANAGEMENT OF INDIVIDUAL ACCOUNTS OF FINANCIAL AND ECONOMIC ACTIVITIES IN THE FIELD OF DEFENSE</b> Ponomariev Oleg Vladimirovich, Litvinenko Anastasiya Evgenevna.....	407

<b>FEATURES OF PERSONNEL WORK BY PARTY ORGANIZATIONS IN THE YEARS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR (ON THE EXAMPLE OF THE ULYANOVSK REGION)</b> Rumyantsev Pavel Alexandrovich.....	411
<b>NURNBERG PROCESS IN THE ASPECT OF MODERN POLICY</b> Timofeeva Alla Aleksandrovna, Surikova Alina Alexandrovna.....	415
<b>PROBLEMS OF ABUSE OF PROCEDURAL LAW IN CIVIL AND ARBITRATION PROCEEDINGS</b> Tretyakova Tatiana Olegovna.....	418
<b>CONCEPT OF BLANQUET DISPOSITION AND SEARCH OF WAYS OF THEIR EFFECTIVE USE IN SPECIAL FRAUDS</b> Chesnokov Maksim Vladimirovich.....	421
<b>THE ESSENCE AND PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF PENSION SERVICING POPULATION IN THE REPUBLIC OF HAKASIA</b> Shvedchikova Elena Viktorovna.....	426
<b>Conditions of accommodation of scientific materials.....</b>	429

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ВОДА» В КЫРГЫЗСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

© 2018

**Абдразакова Гульмира Шарапидиновна**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры кыргызского языкознания

*Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына  
(720033, Кыргызстан, Бишкек, улица Фрунзе, 547, e-mail: abdrzakova\_gul71@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье исследуется лексема «вода» как концепт единства национальной и языковой картины мира. Рассматривается концепт «вода» в национальной языковой картине мира, который владеет знанием и различием. Раскрывается сущность концепта «вода» посредством языковых средств кыргызского языкознания. В кыргызской языковой картине мира образ воды, в первую очередь воспринимается как «текущая вода», что подтверждается фактическими материалами. При определении отражения в сознании движения текущей воды и его места в мышлении примером служат применяющиеся в качестве инструмента языковые средства. В ходе исследования упор делается не на лексическое значение воды, а на определение более широкого, глубокого значения, знаний о воде. Примером берутся паремии с лексемой вода в рамках национального мировоззрения, анализируется их внутреннее коннотационное значение. Выявляется современное место особенностей применения пословиц с лексемой «вода». А также, рассматривается то, что при определении духовных ценностей кыргызского народа текущая вода в качестве символа используется при выражении эмоциональных, экспрессивных значений и при получении концептуальных информаций. В статье отмечается, что концепт подвергается свободному анализу на материалах фразеологизмов, пословиц и поговорок, крылатых выражений, художественных текстов. Фреймовый компонент «текущая вода» в концепте «вода» интерпретируется на примере художественных текстов и кыргызских пословиц. Статья охватывает только лишь небольшой отрывок знаний о воде, которая, имеет огромное значение в жизни кыргызского народа и ее выполняемые функции.

**Ключевые слова:** кыргыз, когниция, сознание, знание, концептуальная картина мира, национальная картина мира, языковая картина мира, кыргызская языковая картина мира, культура, концепт, фрейм, язык, сознание, полипарадигма, понятие, коннотация, паремия, смысл, вода, текущая вода, образ, движение.

## REPRESENTATION OF THE CONCEPT “WATER” IN THE KYRGYZ LANGUAGE PICTURE OF WORLD

© 2018

**Abdyrasakova Goulmira Sharapidinova**, candidate of philological sciences,  
associated professor Kyrgyz linguistics staff

*Kyrgyz National University named after J. Balasagyni  
(720033, Kyrgyz Republic, Bishkek, street Frunze, 547, e-mail: abdrzakova\_gul71@mail.ru)*

**Abstract.** The article examines the lexeme “water” as a concept of unity of national and the linguistic picture of the world. The concept “water” is considered in the national picture of the world, which owns with knowledge and distinction. The plot of the concept “water” is revealed by the linguistic means of Kyrgyz linguistics. In the Kyrgyz language picture of the world, the image of “water” is primarily perceived as “flowing water”, which is proved on the base of actual materials. In determining the reflection in consciousness the movement of flowing water and its place in thinking as an example are used the language means as the language tools. During the course of study the concept of knowledge is subjected not on the lexical meaning of water, but on the definition of water which is wider and deeper. As an example are taken the paremia with the lexeme “water” on the base of national world outlook and it’s interior connotative meaning is analyzing. During the researching has been cleared out the modern place of the peculiarities of usage of the proverbs with the lexeme “water”. Also, it is considered that in the definition of the spiritual values of the Kyrgyz people the “flowing water” as a symbol is used in expressing the emotional, expressive meanings and in receiving the conceptual information as well. The article notes that the concept is subjected to free analyses on the materials of the phrase logical units, proverbs and sayings, winged expressions, artistic texts. The frame component “flowing water” in the concept «water» is interpreted on the base by the example of artistic texts and the Kyrgyz proverbs. The article covers not only abig excerpt of knowledge about “water” and it’s functions but it’s great meaning in the life of the Kyrgyz people as well.

**Keywords:** kyrgyz, cognition, consciousness, knowledge, conceptual, world view, national picture of the world, language picture of the world, the Kyrgyz language picture of the world, culture, concept, frame, language, poliparadigma, concept, connotation, paramy, meaning, water, flowing water, image, movement.

Язык – основной фактор, определяющий и объясняющий знания человека об окружающем мире. Во внутреннем содержании каждой основной лексической единицы в языке заключается информация различного объема о фрагментах, отражающих реальности. Так как реальность является основным источником в природе наших знаний, разработка их с помощью языка согласно ментальным особенностям, осуществляется на основе национального мировоззрения [1, с. 33].

Для информатизации мира в рамках кыргызского мировоззрения мы обязаны анализировать его в качестве концепта в языковой картине мира. Для этого возьмем к примеру лексему «вода», и проанализируем.

Вода, в первую очередь, в системе взглядов всех народов воспринимается как основная сила природы, обеспечивающая на земле существование, вечную жизнь. Но движение воды, ее свойства и значение согласно мировоззрению, культуре разных народов имеет разное содержание. К примеру, в жизнедеятельности народов, проживающих в местностях, где мало воды, засушливая

погода, возможно мало освоенных и содержательных сведений и знаний о воде. Наоборот, в культуре народов, которые живут в местности, богатой водой, часто встречаются сведения и знания, связанные с водой.

Кыргызскую землю, ее природу нельзя представить без воды. Кыргызский народ располагается на горной местности, в связи с чем он богат водой. Поэтому кыргызы не представляют свою землю, красоту своей земли, свою природу без воды. Народ на своем историческом пути, широко освоив, оценив глубокое значение воды, ее свойства и функции, защищает и сохраняет их до сих пор через языковые сведения [2, с. 111–113].

В мировоззрении кыргызской нации вода как источник жизни, символ добра, красоты, правды, вечности человеческого рода и др., через произведения устного народного творчества, лексемы, фразеологизмы, паремии, художественные тексты передавались из века в век и дошли до сегодняшнего дня. Таким образом, определение влияния воды на жизнь кыргызского народа, выполняемых ею функции, установление степени ее значения

для кыргызского народа нуждается в разностороннем глубоком исследовании в языковой картине мира.

В рассмотрении лексемы «вода» в качестве концепта сначала необходимо определить его место в языковой картине мира. Обработка информации о воде в языковой картине мира в сравнении с другими научными картинками мира имеет большое значение, так как в ней вместе с информацией, относящейся к лингвистической науке, следует еще обратиться к информации других наук, к примеру, художественной картине мира, использованию донаучных «обыденных» понятий. Это обстоятельство реализуется на основе научно-теоретических, методологических приемов языковой картины мира.

Языковая картина мира не стоит в одном ряду с химической, физической, географической и др. картиной мира, наоборот, открывает дорогу к их возникновению и формированию, так как только через язык, включающий в себя общечеловеческий и национальный общественно-исторический опыт, человек способен понимать себя и мир. Языковая картина мира стала первичной основой для формирования физического, химического, географического, философского и др. картин мира. Она отражает национальную картину мира, сформировавшуюся в течении длительного времени и дополненную последующими знаниями. Языковая картина мира, которая сохранилась до наших дней отражает мировоззрение, мировосприятие народа, представленную в языковой форме [3, с. 64–65]. Языковая картина мира кыргызского народа неисчерпаемо богата. Это богатство, оставленное нам в наследство от наших предков, мы должны сохранить и передать молодому поколению [4, с. 10].

Лексема «вода» в кыргызской языковой картине мира в рамках национальной картины мира согласно природным законам при отражении в сознании как картины, воображения сначала воспринимается как природная сила в движении, *аккан суу (текущая вода)*: вода – течет (родник, ручей, речка, водопад, река и др.). Поэтому в паремиях на кыргызском языке, в художественных произведениях при создании поэтических образов много используется лексема «текущая вода». «*Вода течет вниз, богатырь взбирается ввысь*». «*В текущей воде нет скверны*». «*Вода находит русло в арыке с водой*» (пословицы) [5]. *Сквозь семь слоев под землей, протекает текущая вода/Из-под земли пробивается бурлящая текущая вода/Со склон черной горы разливается текущая вода* [6, с. 21–22]. *С гор вниз спускается издалека, взбиваясь о камни, пенящаяся текущая вода*. В южном диалекте Кыргызстана эту воду называют «вареной водой». *Напьемся вареной воды до утоления жажды* (разговорная речь).

При сохранении мысли *текущей воды* в качестве образа, воображения и обработке ее в качестве фреймового компонента концепта «вода» и информации в кыргызской языковой картине мира можно передавать воображаемый образ движения следующими отглагольными, сложными глагольными, деепричастными, именными, субстантивными выражениями: «разбив», «проточить», «бурля», «громыхая», «рыча», «шурша», «звоня», «разливаясь», «волнуясь», «качаясь», «бьются с камня на камни», «течет медленно», «течет незаметно», «течь еле-еле», «течь спокойно», «течь бурно», «течь бурно с шумом», «течь, пенясь и волнуясь», «течь, не подчиняясь», «течь, отрываясь», «течь, разбрызгивая белую пену», «течь, пенясь», «разрушать», «разливающаяся вода», «наполненная вода», «высохшая вода», «бегать с ногами по воде», «не разливающаяся вода с лучами» и т.д. Названные выражения свидетельствуют движение текущей воды как образ воды.

Фрейм – это (с англ. frame – «скелет», «каркас», «рамка») ассоциативный набор всех знаний о воображаемом в сознании понятии, связанном с определенным условием, обстоятельством. В.А. Маслова поясняет: «Перечисление деталей, из которых складывается содержание, дающего как бы кадр из фильма – это фрейм.

Фрейм в его базовом определении (по М. Мински) – это структура данных для представления (визуальной) стереотипной ситуации, особенно при организации больших объемов памяти.

Это организация представлений, хранимых в памяти, структура знаний, информация об определенном фрагменте человеческого опыта (например, празднование дня рождения). Данное знание включает: а) лексическое значение, б) энциклопедическое знание предмета, в) экстралингвистическое знание. Фрейм организует вокруг некоторого ядра и поэтому содержит информацию, ассоциирующуюся с данным ядром» [3, с. 46–47].

Начало текущей воды, самое чистое, прозрачное – родник. Родник почитают как нечто святое, выражая бережное отношение. В этой связи в народе говорят: «*Булак корсон, козун ач*» (*Если увидишь родник, то очисти его источник*) [5]. В данной мысли содержится концептуальная информация. Каждый путник, когда идет в пути, должен остановиться и очистить встретившийся на пути родник, расширив течение, направив в правильное русло, убрав всё вокруг, что считалось ответственным долгом каждого. Если в какой-то местности к роднику относились без уважения, то из этого делали вывод, что это признак безграмотности, глупости, ленности. Значит, за переносным значением выражения «*очисти источник (глаз)*» содержатся такие коннотативные значения как «*не загрязняй источник, из которого пьешь*», «*не плюй в колодец, из которого пьешь*», «*бережно относись к нему*», «*сохрани*», «*очищай*», «*не загрязняй вокруг*», «*природное богатство – твое богатство*», «*источник не только природы, а также источник жизни*», «*будь с природой в хороших отношениях*».

Образ текущей воды содержательно выражается с помощью языковых средств, языковыми фактами и материалами в кыргызской языковой картине мира (пословицы и поговорки, художественные слова), течение воды репрезентируется в создании знаний, имеющих позитивное и негативное значение в качестве символа оценки и силы [2, с. 112–113]. Кыргыз издавна могли сочетать свои понятия в мышлении о текущей воде со своим жизненным опытом. При создании концепта вместе со сходствами, различиями, сравнениями и обобщением с другими концептами они могли создать ценные мысли, означающие, что в жизненном опыте имеют отрицательное и положительное значение, отражающее полезные, вредные и благоприятные стороны воды для человека. В сравнении со знаниями, обозначающими отрицательное значение, преобладают знания, означающие положительное значение, относящееся к концепту «вода».

К примеру, в кыргызском языке есть пословица «*Суу ылдый агат, баатыр ор талашат*» (*Вода течет вниз, богатырь взбирается ввысь*) [5]. Действительно вода без специальной физической силы не сможет течь вверх, это невозможно. Из-под земли может фонтаном битьсь вверх, но, когда течет, она течет сверху вниз, с гор спускается, течет вниз. Это – закономерность природы. Здесь движение воды дается только в прямом значении. А напротив в антонимичном соотношении, особенно образное значение придает фраза – «*богатырь взбирается ввысь*». Движение, направленное вниз, легкое, спускаться легче. Такое движение сравнивается с течением воды. А движение, направленное вверх, требует очень много сил, пройти трудности, преодолеть различные препятствия (к примеру, встречный ветер, дождь, снег и др.). Такое движение ассоциируется с образом богатыря, выражая переносное и образное значение его силы, упорство побеждать трудности и препятствия, умение стоять на своем, достижение цели, преодоление трудностей на пути к победе, которая принесет ему успех, поможет подняться к высотам, передают коннотационное значение концепта «богатырь». Значение слова «*вверх*» во второй части этой пословицы составляет антонимичное соотношение в кыргызском языке слову «*вниз*», и вы-

ражает значение «высота», «верхняя часть», «передняя часть». Поэтому в мировоззрении кыргызов люди, имеющие уважение, почитаемые народом, имеющие доверие народа (к примеру, защищающие народ богатыри), старшие или гости всегда, где бы они ни были, находят-ся впереди, другими словами, на высоте.

Хотя кажется, что пословица «Аккан арыктан суу агат» (*Вода течет по руслу арыка*) [7] просто дает информацию о течении воды, но в ее значении содержатся глубокие ценные мысли кыргызов. Концептуальная информация в названной пословице имеет сложное когнитивное строение. Основная тема, цель, причина, мысли в возникновении пословицы имеют не статический характер, а динамический характер, объясняется возникновением на основе знаний в жизненном опыте кыргызов. Пословица имеет глубокое значение, отражающая мировоззрение кыргызского народа, которая включает в себе информацию, описанную на основе сценарийных ситуаций, таких, как сравнение старшего поколения с молодым поколением, умение ценить и уважать людей, различия друг от друга. *От хороших родителей с высокими моральными качествами рождаются воспитанные сыновья и дочери, от грамотного отца – грамотный ребенок, талантливого отца – талантливый сын, умелого отца – умелый ребенок, умного отца – умный ребенок и т.д.* Информация имеет положительное коннотативное значение. В арыке течет только вода. Это закономерность природы. Кроме этого ничего нельзя представить. А от талантливого отца рождается талантливый ребенок, что свидетельствует об определенной закономерности, связанной с генами родителей. Значит, вода в арыке является символом генной передачи способностей, предпосылок, талантов от родителей к детям. Кыргызы уже до научного взгляда в примитивном мировоззрении знали их как «находится в крови», «чистокровный» «есть в роду» и др. В последние годы в медицинской науке была специально доказана связь этого обстоятельства с геном. Кыргызы при отражении ценных мыслей, знаний в этом направлении использовали пословицы с глубоким смыслом в переносном значении.

В глубоком значении пословицы «Суудан откончо энемди берейин, суудан откон сон энемди берейин» (*Мать отдам, пока воду перейду, ничего не отдам, после того как воду перейду*) [7] выражается готовность отдать самое дорогое, что нельзя променять ни на что, даже родную мать, пока закончится очень сложное, необходимое дело, пока не избежит несчастья, трудностей, т. е. уличает в человеке – «бессовестность», «безнравственность», «лицемерие». А во втором компоненте пословицы через выражение того, что после окончания важного дела забыть добро, делать вид, что не знает, делать вид, что не видит и др. обозначает значение «наглость», «ложь», «эгоизм» и др. В качестве критериев оценки отрицательных качеств человека вода была символом содержательного выражения глубокой мысли.

В первом компоненте пословицы «Терен суу тынч агат, тайыз жигит тайрандайт» (*Глубокая вода течет тихо, недалекий парень ведет себя шумно*) [7] тихое течение воды символизирует высокие и лучшие качества человека. Люди с глубокими знаниями, с широтой мысли, глубоко умные тихо живут среди народа. Знания, действия и поведение таких людей являются примером для подражания для других. Они не бегут за славой, богатством, властью. Они пожидают плоды своего честного труда и мирно живут. Таких людей народ сам ценит, уважает и почитает, таковы концептуальные сведения. А во втором компоненте пословицы говорится о людях с недалеким умом, ограниченными человеческими качествами, которые, сделав какое-то маленькое дело, начинают хвалиться, прославлять себя всюду. Живут за счет труда других людей. Любой ценой стремятся достичь славы и др. – вот такие концептуальные сведения содержатся здесь.

А также в быту (простой речи) в разговорном стиле

согласно прагматическим условиям используется образное выражение «суу кечип келуу» (*перейти вброд воду*), что означает приехать издалека и ассоциируется с понятием гость: *Созду алгач суу кечип келгендерге (конокторго) берели. Дадим слово сначала тем, кто перешел вброд воду (гостям)* (разговорная речь). Такое отношение применяется относительно приехавших издалека, уважаемых гостей. Проявление уважения, почта, почитательности к людям, приехавшим издалека, понятие о том, что нужно их угощать, оказывать почести относится к ментальным понятиям кыргызов.

Таким образом, течение воды, ее движение символизируется в жизненном опыте, знаниях кыргызов, при создании глубокого содержания символизирует особый образ, воображение, синтезируя знания, приводя их в порядок, систематизируя, овладевая свойствами, используемыми в художественном оформлении.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Самситова Л.Х. Культурные концепты в башкирской языковой картине мира: дис. ...докт. филол. наук. Уфа, 2014. 578 с.
2. Дербишева З.К. Кыргызский этнос в зеркале языка. Бишкек, 2012. 404 с.
3. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. М., 2004. 296 с.
4. Язык и символика национальных традиций. Кыргызско-русский тематический словарь обычаев и традиций кыргызского народа /сост. Б.Ж.Касымалиев. Бишкек, 2009. 226 с.
5. Джапанов А.А. Кыргыз элинин макал-ылакаптары. Бишкек, 2011. 415 с.
6. Женжок. Ырлар / сост. А.Жусупбеков. Фрунзе, 1982. 264 с.
7. Ибрагимов М. Кыргыз макал-лакаптары. Кара-Балта, 2005. 416 с.

Статья поступила в редакцию 03.05.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК.81.373

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «ГОРА» В КЫРГЫЗСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

© 2018

**Абдразакова Гульмира Шарапидиновна**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры кыргызского языкознания

*Кыргызский национальный университет имени Ж. Баласагына  
(720033, Кыргызстан, Бишкек, улица Фрунзе, 547, e-mail: abdrzakova\_gul71@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматривается расшифровка содержания лексемы, синтаксис, фразеологизмов, поговорок, поговорок, принявших участие в определении структурно-семантической особенности концепта «гора». Дается определение особенностей использования в кыргызском языкознании концепта «гора» в кыргызской языковой картине мира. Он исследуется комплексно через сохранившиеся знания в сознании народа с помощью языковых средств или в качестве сложной по содержанию единицы по направлениям когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Определение места «картины мира» в лингвистической науке и анализ концептов, являющихся ее единицами, считается одной из актуальных проблем современной кыргызской лингвистики. Если рассматривать с данной точки зрения, одной из основных проблем является анализ лексемы «гора» в качестве концепта, единицы языковой картины мира. Для интерпретации значения горы, в целях раскрытия общих знаний о горе в национальном сознании использованы методы и приемы концептуального анализа. Самое главное, анализу подвергнуты функции и применение фразеологизмов, паремий в кыргызском языке при отражении общих знаний о горах. Основной целью исследования является отражение мировоззрения, взглядов кыргызского народа о горах. В статье проводится системное исследование языковых единиц. Раскрываются номинативное и коннотативное значения языковых средств.

**Ключевые слова:** когнитивная, концепт, концептуальный анализ, языковая картина мира, фразеология, лексема, поговорка, поговорка, кыргыз, сознание, знание, национальная картина мира, кыргызская языковая картина мира, культура, понятие, коннотация, смысл, гора, символ.

## REPRESENTATION OF THE CONCEPT “MOUNTAIN” IN THE KYRGYZ LANGUAGE PICTURE OF WORLD

© 2018

**Abdyrasakova Goulmira Sharapidinovna**, candidate of philological sciences,  
associated professor Kyrgyz linguistics staff

*Kyrgyz National University named after J. Balasagyni  
(720033, Kyrgyz Republic, Bishkek, street Frunze, 547, e-mail: abdrzakova\_gul71@mail.ru)*

**Abstract.** The article is decoding the concept of the lexeme, syntax, phraseological units, sayings, proverbs that took part in the determination of the structural-semantic features of the concept “mountain”. The definition of the features of the concept “mountain” in the Kyrgyz language picture of world is given. It is examining in a complex way through the preserved knowledge in the consciousness of people with the help of language means or as a complex in its content unit’s in the direction of cognitive linguistics and linguoculturology. The definition of the “linguistic picture of world” in the linguistics and analysis of concepts that are their units is considered one of the actual problems of modern Kyrgyz linguistics. If we considered from this point of view, one of the main problems is the analyses of the lexeme “mountain” as a concept, a unit of the language picture of world. For the interpretation of the meaning of “mountain” with the purpose of disclosure the knowledge about mountain in the national consciousness has been used the methods and techniques of conceptual analyzes. Most importantly, the functions and application of the phraseological units, paremias in the Kyrgyz language which reflects the general knowledge on the mountains were analysed. The most important fact is for analyzing have been involved the functions and usage of phraseologisms, paremias in the Kyrgyz language in the reflection of general knowledge about mountain. The main goal of the researching is the reflection of views of the Kyrgyz people about the mountains. In the article carried out a system study of linguistic units. Also uncovers the nominative and connotative meaning of linguistic means as well.

**Keywords:** Kyrgyz, cognition, consciousness, knowledge, conceptual, world view, national picture of the world, language picture of the world, the Kyrgyz language picture of the world, culture, concept, frame, language, poliparadigma, concept, connotation, paramy, meaning, water, flowing water, image, movement, mountain, symbol.

В мировоззрении кыргызов, их воображении веками сохраняются высокие скалистые горы Ала-Тоо, Тянь-Шань, снежные скалы с вечными ледниками, вечнозеленые долины с арчой, чистый и прохладный воздух, прозрачные воды, животные, обитающие в горах, растения, растущие там. Испокон веков кыргызский народ связывает свою жизнь с горами, для них снег и ледники на вершинах гор, источники, бурлящие из расщелин гор, реки и ручьи, являясь источником жизни, представляют образ жизни кыргызского народа [1, с. 160].

В кыргызской языковой картине мира слово «гора» – семантически богатая лексема, рождающая содержание с многосторонним значением. Явление, имеющее название, владеет многими свойствами [2, с. 99–102]. В качестве концепта его концептуального содержания можно провести научный и обычный, денотативный и коннотативный анализ с точки зрения значения.

Концепт «гора», имеющий содержательное значение, отражает особенности кыргызского национального самосознания, особенности мировоззрения кыргызского народа, а также особые признаки в кыргызской языко-

вой картине мира [2, с. 108].

В мировоззрении кыргызов в языковых средствах в информации, выражающих пожелания, благословения и др., высота и прочность горы символизируют человека, его здоровье, поведение, занимающее им место и выражены различными лексемами, синтаксемами, паремиями, фразеологизмами. Например, символ здоровья – *крепкого здоровья как Ала-Тоо с благоухающим запахом арчи*, символ человеческого достоинства – *высокого человеческого достоинства как огромная гора*, символ человеческой силы – *силы как сила горы*, символ близкого человека, опоры и защитника – *опора как гора, защита как гора, моя скала, отец – скалистая гора, мать – источник на груди у него, ребенок – свечка, горящая между ними и др.*

*«Таянган тоосу бийик» (Высока гора, на которую опирается)* [3, с. 67] – фразеологизм, который используется в значении «есть человек, который поддерживает и на кого можно положиться». Так говорится о близком человеке, который в различных противоречивых обстоятельствах, трудных ситуациях, в решении проблем может оказать помощь, быть надежной опорой, большой

сильной поддержкой. К примеру, он сказал: *У него высокая гора, на которой он опирается*. А также, через индивидуальное сознание в индивидуальном миропознании на основе различных образов высота горы имеет различную символику. Например, при оценке близких людей *мать – высокая гора, брат – высокая гора, как высокая скала и др.*

Значение пословицы *«Тоон бийик болсо ыргыткан ташын алыс тушот» (Если гора высокая, то брошенный тобой камень падает далеко)* [4] появилось в результате деятельности в опыте кыргызского народа, отношений между людьми. Если есть человек, поддерживающий и надежный, и он рядом как высокая гора, то ты опираешься на него, чувствуешь себя свободно, надеешься на него. Он в твоих чувствах вдохновляет тебя, при достижении успеха опираешься на его образ, стараешься вести себя перед ним ответственно и т. д. Его результат принесет много успехов, достижений, повысит твой авторитет в глазах общества. А в таких условиях содержатся подтекстовые информации, такие как, твои слова будут иметь вес для других, ты заслуживаешь к себе уважение, имеешь больше почтения.

Пословица *«Тоону бийик дебе, талаптансан чыгарсын, жоону кучтуу дебе, кайраттансан жыгарсын» (Не называй гору высокой, если потребуется, взберешься, не называй врага сильным, если постарайшься, повалишь)* [4] тоже направлена на укрепление психологического доверия человека, и может призывать к силе, мощи, крепости. Например, некоторые люди ставят перед собой цель, но выполнить это очень трудно, кажется, словно недостижимая высота гор, вызывая чувство страха. А если, ставя цель, будут стремиться выполнить ее, неустанно стараться, трудиться, искать, побеждать различные ситуации, значит пословица выражает мысль, что человек обязательно достигнет ее. А лень, страх, неверие в себя, слабость в самом человеке, в первую очередь, являются его врагами. Если человек сумеет самоотверженно победить эти слабые качества, значит, это можно понимать как победу над врагом.

Гора – символ выражения речи, мысли. Жизнь кыргызского народа в горном рельефе оказало довольно большое влияние на формирование его культуры. В таких природных условиях оценивая, познавая, осваивая различные строения гор, называя их, он мог создавать такие имена в сравнении и сочетании с ценностями своей культуры. К примеру, путем сравнения с горой, равниной, создавая устойчивые сочетания слов, шла ориентация на обучение человека правильно разговаривать, выражать мысль точно и ясно. По освоению таких устойчивых сочетаний слов, мы можем определить, где кыргызский народ жил, какой особенный путь он прошел. Например, в кыргызском языке есть фразеологизм *ойду, тоону суйлоо (говорить о низине и горах)* [3, с. 98]. В значении данного фразеологизма отмечается, что гора расположена высоко, а низина – низко, и составляет слова антонимичного отношения, выражающие противоположное значение в языке *высоко-низко*. Поэтому можно сказать, что указанному фразеологизму *говорить о низине и горах* соответствует фразеологизм *«ойдо-томон суйлоо» (говорить о высоком и низком)*, составляя синонимичное отношение, они имеют одинаковое значение. Значение фразеологизма *«ойдо-томон суйлоо» (говорить о низине и горах)* означает то, что человек при выражении информации не может точно и определенно передать свою мысль, информация неточная, это значит, что начинает говорить о чем-то другом, неумение выразить четко и точно свою мысль, мысль подвергается логической неувязке, мысль не совпадает с речью, мысли противоречат друг другу. Применяя указанный фразеологизм, кыргызский народ использовал его в выражении информации, пре вносившей в их миропознание отрицательные, негативные, надоедливые обстоятельства. Применение указанного фразеологизма ориентирует человека на умение точно, четко, кратко, доступно и по-

нятно, уместно, логично разговаривать.

А также в зависимости от обстоятельства в жизненном опыте кыргызов используется пословица *«Тоодой созду бергиче, берметтей ишти бер» (Чем говорить речи как гора, сделай дело как жемчужина)* [5] Некоторые люди своими речами могут горы своротить, создать великие дела или наобещать что-то несбыточное, стараясь заставить народ поверить. Но когда наступает время трудиться, выполнять работу, они не могут достичь цели, не могут осуществить сказанное. А умные люди для того, чтобы совершить великие и высокие дела, просто трудятся. Даже, если делают маленькое дело, они выполняют его чисто, точно, честным трудом (сравнение с жемчужиной). Здесь можно выразить подтекстовую информацию о том, что не словами, а делом люди приносят пользу народу.

Гора – символ времени. В мировоззрении кыргызского народа гора символически применяется и в определении нормы времени, периодизации. К примеру, кыргызы со своими спокойными взглядами в жизнедеятельности еще до рождения своих детей, или, когда их сыновья и дочери рождались, желая, чтобы они были в будущем семейными, сватались друг с другом, строя планы на будущее. К примеру, в таких обстоятельствах использовалась следующая пословица: *«Корунгон тоонун ыраагы жок» (Не далеко та гора, которая виднеется)* [5]. Глубокий смысл названной пословицы можно объяснить следующими выражениями: *быстро достигнешь намеченной цели, время пролетит быстро, время все поставит на весы, время всё расставит на свои места*. Если, понимая пословицу в прямом смысле, пусть гора и расположена очень далеко, из-за высоты она видна человеческому глазу. Но нацелившись достичь далеко расположенной горы, и, выйдя в путь, потребуется определенное время, в течение которого ты дойдешь до горы. В мировоззрении кыргызов, так как гора взаимосвязана с образом его жизни, ему придается очень глубокое значение, в основном, используется в создании символов положительного коннотативного значения. Значит, в определенных условиях в использовании пословицы согласно контексту, в его глубоком смысле охвачены значения времени, периода.

Гора – служит символом для выражения и оценки жадности, легкомыслия. В мировоззрении кыргызов урегулирование правил поведения человека, вопросы воспитания тоже издавна сопровождалась пословицами, создающими ценные мысли, которые дошли до наших дней. Например, пословица *«Эки тоону энсеген эчки ачкадан олуптур» (Коза, которая пожелала попасть на двух горах, умерла от голода)* [5], в своем глубоком смысле содержит значение, что желание человеческое сильно, но достижение желаемого тоже должно быть связано с высокими человеческими качествами. Кыргызцы в таких случаях используют еще выражение «умерь свой аппетит», которое обозначает отрицательное коннотативное значение: не успевай достичь чего-то одного, желает достичь уже чего-то второго, в одно и то же время взять в свои руки два трудных дела, прося помощи у одного человека, обращаться сразу же к другому и др. В глубоком смысле указанной пословицы лежат такие переносные значения как *«жадность»*, *«безалаберность»*, *«легкомыслие»*, *«безграмотность»*. Гора используется в качестве символа в оценке этих человеческих качеств.

Гора – символизирует ценность труда. Кыргызцы часто используя слово гора в своих житейских опытах, в деятельности и творчестве создавали устойчивые словосочетания, пословицы. Например, *«Иши суйгон колдон тоо кулайт, иши качкан колдон куурай да сынбайт» (Любящие труд руки горы свернут, а ленивые руки и стебелёк не ломают)* [4]. Данная пословица обозначает, что трудолюбивые люди своим старанием преодолели огромные и многочисленные трудности, высокие и сильные как гора, а ленивые люди ничего не могут довести до конца. Здесь слова трудолюбивый и ленивый

находятся между собой в антонимичном отношении, при их оценке гора и стебелёк используются как образы, гора является основой для создания положительного коннотационного значения, а стебелёк – отрицательного коннотационного значения.

Гора – это символ спокойствия и мощи. «*Башына тоо тушо да, чымындай кор*» (Если на голову упадёт даже гора, прими как будто села муха) [5] значение данной поговорки объясняет, что все тяготы и препятствия, несчастья, которые встречаются на пути у человека, сравниваются с весом горы. Пословица использовалась для предотвращения деградации человека, балансирования его психологического состояния, чтобы в трудных ситуациях он не слишком отчаялся, впадал в панику и уходил в себя и др. Можно выражать такие коннотационные значения как: быть терпимым, выносливым, быть сильным, уметь преодолевать и побеждать трудности, не терять себя, не поддаваться легкомыслию, не запутаться, быть выше трудностей и др.

Гора – содержательно отражает положительные качества человека. Кыргызский народ издавна разработал концепцию, что отношения между людьми должны связываться с положительными качествами с помощью ценных мыслей, которые регулировали поведение человека, отношение между людьми. Например, отношения между людьми могут быть и положительными, и отрицательными. Но, чтобы быть дальше от отрицательных обстоятельств, следует строить отношения с помощью положительных качеств. Человек выше, величественнее с присущими ему человеческими качествами как терпимость, спокойствие, нравственность, правдивость, образованность, простота и др. А такими отрицательными качествами как наглость, торопливость, безнравственность, высокомерие, необразованность, легкомыслие и другие человек создает надоедливую, неприятную, тошнотворную для человека ситуацию. Люди при создании взаимоотношений должны стараться ограждать себя от таких отрицательных обстоятельств. Так как люди, если не сегодня, так завтра, все равно будут иметь дело друг с другом, это значение передается через поговорку: «*Эки тоо корушпойт, эки адам корушот*» (Две горы не свидятся, а два человека свидятся) [4].

Гора – образ, который содержательно обозначает ценность ума. В мировоззрении кыргызов при определении слова «ум» сопровождаются прилагательными, выражающими качества: «высокий», «глубокий», «сильный» и др. Если при оценке ума используем образ горы, то сразу в мыслях появляется ее высота и возникает выражение «высокий ум». Значит, полноту и высоту ума кыргызский народ сравнивал с высотой горы и создал такие поговорки «*Тоонун чокусу бийик, адамдын акылы бийик*» (У горы высока вершина, а у человека – высок ум), «*Тоо чондугу менен бааланат, адам акылы менен бааланат*» (Гора ценится величиной, а человек – умом) [4].

Кыргызский народ для отражения влияния неприятного для человека слова создал поговорку «*Жамандын созу – таркылдак, тоодон кулап тушкондой*» (Слово плохого человека – гремит, будто с горы свалилось) [6]. Кыргызы в повседневной жизни очень часто встречали явление «падения с горы». Кыргызский народ также хорошо знает, что в результате таких явлений человек может получить тяжелые увечия. Если в результате падения с гор конкретные раны получают части тела человека, то после слов плохого человека такие же тяжелые раны получает и духовный мир человека. Выше мы наблюдаем, что кыргызский народ абстрактные понятия выражает конкретными обстоятельствами. Такое явление показывает традицию кыргызского народа образно выражать то или иное понятие. Используя слова, имеющие национальную культурную ценность, кыргызский народ стремился доступно, понятно и образно довести до подрастающего поколения основную мысль поговорок, чтобы навсегда сохранилось в памяти. Такие

образные сравнения можно часто встретить во многих пословицах и поговорках, фразеологизмах. Таким образом, можно сказать, что через поговорки происходит своеобразный диалог поколений, мы становимся собеседниками и единомышленниками наших далёких предков, а они – вашими современниками [6, с. 181].

Гора – содержит в своем значении несправедливые, ложные значения. В мировоззрении кыргызов гора также содержит в своем значении несправедливость, ложь. К примеру, поговорки «*Тоодой караны, томуктай ак женет*» (Зло с гору побеждает добро с кулак), «*Тоодой калты томуктай чындык жениптир*» (Ложь с гору побеждает правда с кулак) [5] содержат в своем значении: насколько бы не была огромна несправедливость (величиной с гору, по признакам тоже как гора) маленькая (сравнивается с величиной с кулак) правда, как бы там ни было, всегда побеждает. Вторая поговорка тоже состоит в синонимическом отношении с первой поговоркой.

Таким образом, набор паремических единиц в языке создает бесспорный интерес для лингвокультурологии [7, с. 43]. Паремические единицы создают возможности для исследования особенностей мышления кыргызского народа, основных концептов кыргызской лингвокультуры. Пословицы обобщают издревле идущие наблюдения и опыт кыргызов, оформляя жизненные правила. Их ставят наряду с общепринятыми обществом и социально значимыми законами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дербишева З.К. Ключевые концепты кыргызской лингвокультуры. Бишкек, 2012. 176 с.
2. Дербишева З.К. Кыргызский этнос в зеркале языка. Бишкек, 2012. 404 с.
3. Осмонова Ж. Кыргыз тилинин фразеологиясы. Каракол, 2007. 178 с.
4. Джапанов А.А. Кыргыз элинин макал-ылакаптары. Бишкек, 2011. 415 с.
5. Ибрагимов М. Кыргыз макал-лакаптары. Кара-Балта, 2005. 416 с.
6. Замалетдинов Р.Р. Национально-языковая картина татарского мира: дис. ...докт. филол. наук. Казань, 2004. 499 с.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М.: Academia, 2001. 208с.

Статья поступила в редакцию 11.04.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 811.512.1

**ПОВТОР СЛОВ С ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ СОГЛАСНЫМ В РЕДУПЛИКАТОРЕ  
В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ (СРАВНИТЕЛЬНО С ДРУГИМИ  
ТЮРКСКИМИ ЯЗЫКАМИ)**

© 2018

**Абдуллаева Азиза Алибековна**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры английского языка*Дагестанский государственный педагогический университет*  
(367000, Россия, Махачкала, ул. Пугина, 2, e-mail: aziza.abdullaeva.1963@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению структурно-семантической организации, а также функциональных особенностей редупликативов с дополнительным согласным в редупликаторе в кумыкском литературном языке сравнительно с другими родственными языками. Результаты проведенного сравнительного исследования подтверждают типичность данного типа повтора в тюркских языках. С точки зрения морфологической структуры повторы с дополнительным согласным в редупликаторе во всех языках можно разделить на субстантивные, адъективные и адвербиальные. Даже один и тот же редупликатив, представленный в близкородственных языках, имеет специфический сочетаемостный потенциал и особенности функционирования. Слова, образованные повтором корня с согласным осложнением в редупликаторе, подвергаются в близкородственных языках к заимствованию. Некоторые лексико-семантические и валентностные свойства заимствованных редупликативов в исследуемых языках оказываются специфичными. Определить какие-либо закономерности в выборе начального согласного в кумыкском языке, а также в других тюркских языках, трудно. Однако закономерностью является то, что рифмующийся компонент в кумыкском языке чаще принимает билабиальные согласные /m/ и /b/, если слово начинается на гласный звук. В близкородственных тюркских языках встречаются редупликативы, в которых вторые компоненты самостоятельно не употребляются, а только в совместном использовании выступают в функции самостоятельной лексемы.

**Ключевые слова:** кумыкский язык, тюркские языки, повтор, редупликация, фонетический повтор, редупликация, корневой повтор, повтор с дополнительным согласным в редупликаторе, словообразование, частичный повтор.

**REPETITION OF WORDS WITH ADDITIONAL TO CONCORDANTS IN REDUPLIKATORE  
IN THE KUMYK LANGUAGE (COMPARED WITH OTHER TURKIC LANGUAGES)**

© 2018

**Abdullaeva Aziza Alibekovna**, Candidate of Philology,  
associate professor of English*Dagestan State Pedagogical University*  
(367000, Russia, Makhachkala, Pugin street, 2, e-mail: aziza.abdullaeva.1963@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the study of the structural and semantic organization, as well as the functional features of reduplication with additional consonant in the reduplicator in the Kumyk literary language in comparison with other related languages. The results of the comparative study confirm the typical nature of this type of repetition in Turkic languages. From the point of view of the morphological structure, repetitions with additional consonant in the reduplicator in all languages can be divided into substantive, adjectival and adverbial. Even the same reduplicative, presented in closely related languages, has specific combining abilities and peculiarities of functioning. Words formed by repetition of the root with a consonant complication in the reduplicator are exposed in closely related languages to borrowing. Some lexical-semantic and valence features of borrowed reduplication in closely related languages are specific. It is difficult to determine any regularities in the choice of the initial consonant in the Kumyk language, as well as in other Turkic languages. However, the regularity is that the rhyming component in the Kumyk language more often accepts bilabial consonants /m/ i /b/ if the word begins with a vowel sound. In closely related Turkic languages there are reduplicatives, in which the second components are not used independently, but only in joint use act as an independent lexeme.

**Keywords:** the Kumyk language, Turkic languages, repetition, reduplikation, phonetic repetition, reduplicator, root repetition, repetition with additional to concordants in a reduplicator, word formation, partial repetition.

Редупликация издавна является объектом пристального внимания тюркологов [1–10]. Как отмечают исследователи, все актуальнее становится проблема многоаспектного изучения повторов на разных языковых уровнях. Несмотря на имеющиеся в кумыкском языкознании исследования, посвященные структурно-семантическим [11; 12]; лингвокультурологическим, экспрессивно-стилистическим [13; 14] проблемам, многие аспекты редупликации в кумыкском языке нуждаются в дальнейшем теоретическом осмыслении. Особую актуальность приобретает сравнительное и сопоставительное изучение природы повторной номинации в кумыкском языкознании.

Повтор с дополнительным согласным в редупликаторе в тюркском языкознании исследован на фонетическом уровне, однако, он на морфологическом, словообразовательном и функционально-семантическом уровнях еще не изучен. Так, во всех лингвистических исследованиях, посвященных словообразованию, этой проблеме уделяется особое внимание. Однако трудно считать удовлетворительным уровень научного исследования и теоретического осмысления структурно-семантического многообразия типов редупликативов с дополнительным согласным в редупликаторе в тюркском языкознании.

В настоящей статье впервые предпринята попытка теоретического осмысления структурно-семантической

природы кумыкских редупликативов с дополнительным согласным в редупликаторе в сравнительном плане. Основной задачей статьи является выявление на материалах лексикографических источников и произведений современных кумыкских авторов редупликативов с дополнительным согласным в редупликаторе и их семантических особенностей. Использование сравнительного метода позволяет определить общие и специфические особенности данного типа редупликации в близкородственных языках.

Во всех близкородственных кумыкскому языку тюркских языках часто встречаются редупликативы, образованные повтором корня, но с согласным осложнением в редупликаторе. Редупликант этих слов начинается с гласного, а редупликатор с согласного. В «Орфографическом словаре кумыкского языка» мы обнаружили всего 29 редупликативов с дополнительным согласным в редупликаторе: *элеке-селеке* «намешка», *ала-сала* (*ала-саладан*) «ни с того, ни с сего, вдруг, неожиданно», *аз-маз* «немного», *акъча-макъча* «всякие деньги», *алдам-къалдам* «простоватый, легковёрный», *аллар-шаллар* «многоцветье», *алман-талман* (*сёйлемек*) «лепетать, говорить бессвязно», *анда-санда* «изредка», *анаву-манаву* «суть», *алман-ялман* «ничего не значащий, ничего не стоящий», *оьнгеси-сёнгеси* «другой», *оьнгесиз-сёнгесиз* «голодранец», *айланч-майланч* «извили-

стый, окольный», *юм-чум* (этмек) «моргать», *ала-кьула* «пятнистый», *албыр-ялбыр* «изодранный (об одежде)» и др. В других тюркских языках представлено примерно такое же количество редупликативных слов данной модели.

Некоторые из редупликативов являются полисемантами например, *эсер-месер болмакъ* а) «растеряться»; б) «испугаться». Однако их, по сравнению с моносемантами, значительно меньше.

С точки зрения морфологической структуры повторы данного типа можно делить на субстантивные, адъективные и адвербиальные.

Субстантивных повторов данной модели мы обнаружили всего 11: *акьча-макъча* «деньги (всякие)», *оюн-моюн* «игры (всякие)», *эт-мет* «мясо». *элеке-селеке* «насмешка», *аллар-шаллар* «многоцветье», *ангына-тангына къарамай* «не думая о последствиях») «последствия», *ит-бит* «всякий», *анаву-манаву* «суть», *яъжуж-маъжуж* «порча», *ара-сыра* «иногда, время от времени, временами» и др.

В кумыкском языке среди субстантивных редупликативов только один имеет форму плюралиа тантум. Это редупликатив *аллар-шаллар* «многоцветье»: *Аллар-шаллар да гийиш, Яшлар ойнай башлады...* (Фолькл). «В разноцветной одежде дети начали играть». Другие редупликативы используются только в форме единственного числа. Однако, очевиден элемент множественности и в субстантивных повторах, имеющих форму единственного числа.

Некоторые субстантивы самостоятельно в языке не функционируют, они вместе со вспомогательными глаголами *эт-* «делать», *бол-* «быть» образуют составные именные глаголы: *элеке-селеке этмек* «растревожить; растормошить», *юм-чум этмек* «моргать», *эсер-месер болмакъ* а) «растеряться»; б) «испугаться». *Уый болмакъ оюн-масхара тюзюл чю дагъы! Бир бийгъя гелин тюшсе, бу амалсыз ананы элеке-селеке этежек* (Ю. Гереев). «Создать семью – дело непростое! Если попадетсся нагла невеста, бедную мать может сильно растревожить».

В древнетюркском языке имеется повтор *эм-сем* «лечение», *эмлемек-семлемек* «лечить» [15, с. 173]. Его первый компонент *эм* «лечение», представлен и в современном кумыкском языке, однако он в кумыкском языке редупликацию не образует.

Адъективных редупликативов с дополнительным согласным в редупликаторе 12: *ала-кьула* «пятнистый», *авма-савма* «непостоянный, изменчивый», *албыр-ялбыр* «изодранный (об одежде)», *алдам-къалдам* «простоватый, легковёрный» *аркъа-торкъа* «волнистый, волнообразный», *аркъалы-торкъалы* «волнистый, волнообразный», *алас-кьулас* «рябой, пёстрый; разноцветный; пятнистый; полосатый; пегий», *алман-ялман* «ничего не значащий, ничего не стоящий», *оынгеси-сёнгеси* «другой», *оынгесиз-сёнгесиз* «голодранец», *айланч-майланч* «извилистый, окольный», *ала-кьула* «алаяповатый» пёстрый; разноцветный; пятнистый; полосатый; пегий».

В близкородственном кумыкскому языку крымскотатарском языке также используется редупликатив *ала кьула* «саврасый со светлыми пятнами». Однако в отличие от кумыкского языка в крымскотатарском *кьула* используется и как самостоятельная лексема со значением «саврасый (о масти)». Кроме того, данный субстантив в крымскотатарском языке используется и в сочетании с прилагательным *къара* «черный»: *къара кьула* «саврасый с тёмными пятнами».

От адъективных редупликативов данной модели в кумыкском языке редко образуются новые слова. Только от редупликатива-прилагательного *ала-кьула* «пестрый, рябой» образуется аффиксальным способом субстантив со значением обобщенности *ала-кьулалыкъ* «пестрота, рябость».

В хасавюртовском диалекте кумыкского языка нами зафиксирована редупликация *авма-савма* «непостоянный, изменчивый», возможно, являющееся заимство-

ванием из соседнего ногайского языка, где оно также представлено, ср. ног. *авма-савма* «изменчивый» [16, с. 22]. Аналогичный повтор, но уже в форме деэпричастия, встречается и в карачаево-балкарском языке, ср. *ауа-сауа* «вразвалку, шатаясь» [17, с. 231].

Наречных редупликативов с дополнительным согласным в редупликаторе значительно меньше: их всего 4: *аз-маз* «немного», *ала-сала (ала-саладан)* «ни с того, ни с сего, вдруг, неожиданно», *алман-талман сёйлемек* «лепетать, говорить бессвязно», *ара-сыра* «иногда, время от времени, временами».

В хасавюртовском диалекте кумыкского языка встречается повтор *албыр-йалбыр* «изодранный (об одежде)», имеющий параллель в ногайском *албыр-ялбыр* [18, с. 37]. Как самостоятельная лексема *албыр* употребляется в диалектах татарского языка в значении «клубы дыма, тумана; облако; в клочьях, клубя; рванный (об одежде)», киргизском в значении «рваная одежда», в башкирском *албыра-, ылбыра-* [19, с. 80]. В кумыкском и ногайском языках *албыр* как самостоятельная лексема не употребляется.

Лишь в двух редупликативах нет полного повтора корня – это в *акьсай-токьсай* «хромая», *акьча-бокьча* «всякие деньги». Сложно объяснить, почему именно в данных редупликативах представлен частичный повтор корня. Определить какие-либо закономерности в выборе начального согласного в кумыкском языке также трудно. Однако у этой модели есть свои правила образования. Рифмующийся компонент в кумыкском языке чаще принимает билабиальные согласные /м/ и /б/, если слово начинается на гласный. Примеров с билабиальным [м], когда слово начинается на гласный, насчитывается всего 7: *акьча-макъча* «всякие деньги», *эт-мет* «мясо», «плохие люди», *аз-маз* «немного», *анаву-манаву* «с полуслова», *оюн-моюн* «игры (всякие)», *эсер-месер* (болмакъ) «растеряться, испугаться», *эт-мет* «мясо (всякое)». карач.-балк. *айланч-бойланч* «крутой (поворот), *ыйт-бийт* «еле-еле, с трудом» [20, с. 74].

В этой группе частичных повторов мы обнаружили образования, в которых оба компонента используются в языке в качестве самостоятельных лексем: *алма-салма* (букв. «брат-ставить»), *ангы-тангы* «ум, разум», *ашав-яшав* «жизнь (букв. «питание-жизнь»), *арып-талып* «уставиши», *явлу-давлу* «вражески» и т. д.

Повторов, в которых во второму элементу присоединяется согласный звук [с], в кумыкском языке немного: *анда-санда* «изредка», *ала-сала* // *ала саладан* «ни с того, ни с сего, вдруг, неожиданно», *оынгеси-сёнгеси* «голодранец», *элеке-селеке* (этмек) «разбирать (разобрать) по косточкам, осуждать, осрамить» и др. *Алабай, ала-сала, ахшамдан къайда гетдин?* (Аджиев). «Алабай (кличка собаки), куда ты вдруг пропал с вечера?». *Оынгеси ёкъ сёнгеси, салам тыкъгъан тёшеги* (поговорка). «Ничего у него нет, даже матрас из соломы». Ср. с башкир.: *айкай-сайкай* «размахивая в разные стороны», *айкак-сайкак* «болтаясь» [21, с. 26]. Фонетические варианты с призывками самостоятельно не употребляются.

Повтор *анда-санда* «иногда, временами» состоит из основного компонента *ан* и его повтора *сан*. Данный повтор встречается и в ряде тюркских языков, ср. ног. *анда-санда* «иногда, изредка», кбалк. *анда-санда* «иногда, временами» [22, с. 157], казах. *бул өңірде бұғы анда-санда бір кездеседі* «в этих краях (в этой местности) олени встречаются редко», кирг. *анда-санда* «иногда, временами, изредка» [23, с. 56].

Следует отметить, что основу *элеке-селеке* (этмек) «разбирать (разобрать) по косточкам, осуждать, осрамить, издеваться» для некоторых тюркских языков можно считать парно-повторной, так как ее компоненты, видимо, давно оторвались друг от друга и стали самостоятельными уже на стадии пратюркского языка. В пользу этого свидетельствует то обстоятельство, что первый компонент *элеке* встречается в монгольских языках, ср. монг. *халха-элег* «насмешка, издевка» [24, с.

670]. Второй компонент также встречается в самостоятельном употреблении, ср. ног. *селеке* «насмешка» [25, с. 293].

В древнетюркском языке имеется повтор *эм-сем* «лечение», *эмлек-семлек* «лечить» [26, с. 173]. Его первый компонент *эм* «лечение», представлен и в современном кумыкском языке. В других тюркских языках *эм* имеет и другие формы повтора, ср. *эм-дум* [27, с. 6]. *Шагьардагъы аврувланы эмлейген бир яланаякъны излемеге гетдим.* (Бадрутдин). «Я отправился искать бо-соногого лекаря, который лечит в городе больных». Во всех этих фонетических изменениях наблюдается определенная закономерность: только к ограниченному числу прибавляется переднеязычный согласный [с].

Редупликативная основа *алман-талман* функционирует в составе сочетания *алман-талман сэйлемек* «лепетать, говорить бессвязно». *Мен язагъан алман-талман ойларым...* (Ганибал Азизов). «Я пишу свои бессвязные мысли...». Данный редупликатив мы обнаружили в уйгурском языке: *өй егиси алман-талман тамақ тәйярлап бәрди* «хозяйка дома быстро приготовила нам покушать». Данная основа в кумыкском языке употребляется и в другом значении – в значении «впопыхах», которое не отмечено в словарях кумыкского языка. В этом же значении *алман-талман* встречается в уйгурском языке. Ср. кумык. *Ол алман-талман гирип гелди* уйгур. *У алман-талман жүгрәп кирди* «Он впопыхах забежал» [28, с. 16].

Редупликант *ангына-тангына* «последствия» реализуется в составе сочетания *ангына-тангына къарамай* «не думая о последствиях». Фонетический вариант повтора *анг-данг* встречается и в литературном языке: *Кёкню тунукъ кёкюревюмю, ертербенивню ангымыдангымы, не де ювукъда авагъан ярланы къувунду ангымы, англашыммай* (Б. Атаев). «Не было понятно, что это: то ли гулкий гром неба, то ли шум землетрясения, то ли гул падающих вблизи скал».

В близкородственном кумыкскому языку башкирском языке встречаются редупликативы, в которых вторые компоненты отдельно не употребляются, а вместе выражают значение неопределенной множественности [29, с. 26]. Такие типы повторов встречаются и в других языках, в которых уже наблюдаются иные соотношения звуков, например, в казахском *ай-шай* «несмотря ни на что», уйгурском *эсли-вэсли* «с корнем», армянском *арман-зарман* «удивляться» [30, с. 54].

Аналогичные повторы имеют место не только в тюркских языках, но и в западноевропейских языках. Данный тип редупликации распространен в английском языке, в котором в качестве начального звука у редупликаторов могут выступать почти все согласные звуки: *airy-fairy* «изящный, лёгкий, грациозный, воздушный», *argie-bargle* «горячий спор, ссора, тёрки», *itty-bitty* «крошечный, маленький», *airy-fairy* «воздушно-сказочный», *argle-bargle* «диспут», *uddy-duddy* «человек не понимающий и не одобряющий современные идеи»; *money-shmoney* «деньги» и др.

Таким образом, образование однокорневых слов с осложнением редупликатора согласными является типичным для систем тюркских языков, но и для языков разных типологий, что позволяет судить о данной модели редупликации как об универсалии, и изучение данного явления с точки зрения структуры и семантики дало возможность обнаружить их общие и специфические особенности функционирования. Общность данного словообразовательного процесса репрезентирована целым рядом формальных и семантических особенностей. Даже один и тот же редупликатив, представленный в близкородственных языках, имеет специфические сочетаемостные возможности и особенности функционирования. Данная универсальная модель редупликации по своей природе во всех языках обладает достаточной экспрессивностью и эмоциональностью. Более глубокое изучение разных типов редупликации в родственных и Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

неродственных языках поможет понять проблему происхождения речи.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аганин Р.А. Повторы и однокоренные парные сочетания в современном турецком языке. М., 1954. 73 с.
2. Кайдаров А.Т. Парные словосочетания в современном уйгурском языке. Алма-Ата: Изд-во АН Каз. ССР, 1958. 168 с.
3. Адилов М.И. Система повторов в азербайджанском языке: автореф. дис. ...д-ра филол. наук. Баку, 1968. 56 с.
4. Нажимов А. Способы образования парных и парно-повторных слов в каракалпакском языке: автореф. дис. ...канд. филол. наук. Нукус, 1971. 30 с.
5. Абдурахманов Н. Парные слова в тюркских языках: автореф. дис. ...д-ра филол. наук. Алма-Ата, 1975. 66 с.
6. Шехтман Н.А. Семантическая редупликация и проблема тезауруса: дис. ...д-ра филол. наук. Л., 1977. 324 с.
7. Галлямов Ф.Г. Лексико-грамматические особенности повторов в современном татарском языке: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 1983. 185 с.
8. Закирова Р.Г. Структура и функции слов-повторов в башкирском языке. Уфа: Гилем, 2004.
9. Ондар Н. М. Парные слова в тувинском языке: дис. ...канд. филол. наук. Кызыл, 2004. 161 с.
10. Семенова Г.Н. Композитообразование в чувашском языке и его национальная специфика. М.: Прометей, 2005. 317 с.
11. Абдуллаева А.А. Система повторов в кумыкском языке: автореф. дис. ...канд. филол. наук. Махачкала, 1999. 187 с.
12. Абдуллаева А.А. Повторы на разных уровнях в кумыкском языке (сравнительно с другими тюркскими языками). Махачкала: ДГПУ, 2011. 160 с.
13. Абдуллаева А.А., Гаджихмедов Н.Э. Лингвокультурологическая специфика лексико-синтаксического повтора в кумыкском фольклорном дискурсе // Вопросы тюркологии. Выпуск 2. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2007. С. 148-154.
14. Гаджихмедова М.Х., Гаджихмедов Н.Э. Типологии повторов в поэтическом дискурсе // Вопросы типологии русского и дагестанских языков. Выпуск 3. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2007. С. 101-107.
15. Древнетюркский словарь. Л.: Наука, 1969. 667 с.
16. Ногайско-русский словарь / под ред. Баскакова Н.А. М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1963. 562 с.
17. Къарачай-малкъар тилин анғылатма сёзлюгю / под ред. Гузеева Ж.М. Нальчик, 1969. 1157 с.
18. Ногайско-русский словарь / под ред. Баскакова Н.А. М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1963. 562 с.
19. Будагов Л. Сравнительный словарь турецко-татарских наречий, со включением употребительнейших слов арабских и персидских и с переводом на русский язык: в 2-х т. СПб.: Тип. АН, 1869. Т. 1. 810 с.
20. Карачаево-балкарско-русский словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1965. 744 с.
21. Закирова Р.Г. Структура и функции слов-повторов в башкирском языке. Уфа: Гилем, 2004. 101 с.
22. Карачаево-балкарско-русский словарь. М.: Советская Энциклопедия, 1965. 744 с.
23. Киргизско-русский словарь / под ред. Юдахина К.К. М.: Советская энциклопедия, 1965: 503 с.
24. Монгольско-русский словарь. М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1957. 716 с.
25. Ногайско-русский словарь / под ред. Баскакова Н.А. М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1963. 562 с.
26. Древнетюркский словарь. Л.: Наука, 1969. 667 с.
27. Киличев Э.О. стилистических потенциях слова //

- Тюркское языкознание. Ташкент, «ФАН», 1985. 451 с.  
28. Уйгурско-русский словарь М.: Советская  
Энциклопедия, 1968. – 828 с.  
29. Закирова Р.Г. Структура и функции слов-повторов  
в башкирском языке. Уфа: Гилем, 2004. 101 с.  
30. Калабаева Т.Б. Лексико-грамматическая структу-  
ра повторов в казахском языке: дис. ... канд. филол. наук.  
Алма-Ата, 1980. 188 с.

*Статья поступила в редакцию 17.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## СУБЪЕКТИВНАЯ МОДАЛЬНОСТЬ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НАНОТЕХНОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

© 2018

**Аксенова Татьяна Викторовна**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры английской филологии

*Национальный исследовательский Мордовский государственный университет  
(430005, Россия, Саранск, улица Большевикская, 68, e-mail: tatiana.aksenova88@mail.ru)*

**Аннотация.** Целью данной статьи является анализ средств выражения субъективной, или авторской, модальности в англоязычном нанотехнологическом дискурсе. Следует отметить, что явление субъективной модальности в научном тексте рассматривается относительно недавно, чем обусловлена научная новизна исследования. Кроме того, ранее авторы не изучали явление модальности на примере нанотехнологического дискурса, который, ввиду своего происхождения (область научной фантастики) и относительно недолгой истории существования, насыщен субъективной модальностью. За основу исследования принята существующая классификация, однако в соответствии с особенностями рассматриваемого материала она подверглась небольшой модификации, а именно: наряду с эпистемологической, деонтологической, гипотетической, желательной и декларативной типами модальности выделяется оценочная. В результате исследования были выявлены виды субъективной модальности, наиболее часто встречающиеся в англоязычном нанотехнологическом тексте. Были выявлены языковые средства, вербализующие тот или иной вид модальности, а также была проведена попытка объяснить причины широкого употребления одних и отсутствия других категорий в научном тексте. Перспективами исследования выступают изучение субъективной модальности в собственно научном и научно-популярном контекстах, а также анализ текстов, посвященных проблемам разной степени изученности.

**Ключевые слова:** субъективная модальность, эпистемологическая модальность, деонтологическая модальность, гипотетическая модальность, желательная модальность, декларативная модальность, оценочная модальность, нанотехнологический дискурс.

## SUBJECTIVE MODALITY IN ENGLISH NANOTECHNOLOGICAL DISCOURSE

© 2018

**Aksenova Tatiana Viktorovna**, candidate of philological sciences,  
associate professor of the English Philology chair  
*National Research Mordovia State University*

*(430005, Russia, Saransk, Bolshevistskaya Street, 68, e-mail: tatiana.aksenova88@mail.ru)*

**Abstract.** The purpose of this article is to analyze the means of expressing subjective, or authorial, modality in the English nanotechnological discourse. It should be noted that the phenomenon of subjective modality in the scientific text has been studied for a relatively short period of time, which stands for the academic novelty of the study. In addition, modality in the nanotechnological discourse has not been studied before. Due to its origin (the field of science fiction) and a relatively short history of existence, it is filled with subjective modality. The existing classification has been accepted as a basis for the study, however, according to the features of the material in question, it has been slightly modified, namely: along with epistemic, deontic, hypothetical, optative and declarative types of modality, evaluative modality has been distinguished. As a result of the research, the types of subjective modality, most often found in the English nanotechnological text, have been determined. Language tools verbalizing a certain kind of modality have been identified. Besides, an attempt has been made to explain the reasons for the wide use of some and the absence of other categories in the scientific text. Prospects for research are the study of subjective modality in the scientific and popular scientific contexts, as well as the analysis of texts devoted to problems which have or have not been studied previously.

**Keywords:** subjective modality, epistemic modality, deontic modality, hypothetical modality, optative modality, declarative modality, evaluative modality, nanotechnological discourse.

В последнее время публикуется все больше исследований, посвященных проблеме субъективной, или авторской, модальности в текстах различной жанровой направленности. Под субъективной модальностью понимается выражение отношения автора к содержанию высказывания [1, с. 114]. Данная проблема преимущественно рассматривается в художественных [2] и публицистических текстах [3]. Однако все большее внимание исследователи начинают уделять средствам выражения субъективной модальности в научном дискурсе. Особый интерес при этом обусловлен своеобразным дуализмом. С одной стороны, научный текст характеризуется точностью, однозначностью и объективностью, с другой стороны, в нем отмечаются факты актуализации субъективной модальности. Целью данной статьи является выявить наиболее употребительные виды авторской модальности в научном дискурсе (на примере англоязычного нанотехнологического дискурса), а также попытаться идентифицировать мотивы автора в том или ином случае обращения к субъективной модальности.

Прежде всего, следует оговорить классификацию средств выражения субъективной модальности, которой мы придерживаемся в контексте данного исследования. Вслед за Р.П. Мильрудом и И.В. Антиповым, выделившими виды модальности, свойственные для научно-исследовательского письменного текста, мы намерены рассматривать эпистемологическую, деонтологиче-

скую, гипотетическую, желательную, и декларативную модальность [4]. Так, под эпистемологической модальностью понимается указание на степень достоверности знания [5]. Деонтологическая модальность выражает отношение автора к степени необходимости какого-либо действия в будущем [6, с. 13]. Суть гипотетической модальности заключается в предположении, что некое явление, возможно, станет реальностью в перспективе [7, с. 105]. С помощью желательной модальности автор выражает свои надежды на будущее или сожаления по поводу текущей ситуации [7, с. 85]. В случае декларативной модальности автор берет на себя смелость категоричного высказывания, не подкрепленного достаточными основаниями [8, с. 105].

В качестве материала исследования был выбран нанотехнологический дискурс, поскольку на сегодняшний день он представляет собой один из самых активно пополняющихся типов научного дискурса. Многочисленные открытия в данной области регулярно освещаются как самими учеными, их исследующими, так и обозревателями, которые могут писать статьи в собственно научном или научно-популярном стилях. В частности, в рамках данного исследования рассматривались тексты, посвященные нанороботам. Эта научная область, зародившись в научной фантастике [9], активно развивается в современной науке, и многие ученые обращаются к проблеме создания наномашин различного

рода. Стоит отметить, что, несмотря на большое количество исследований в данной сфере, ученые только начинают свой путь в этом направлении, благодаря чему в подобных текстах широко представлено явление субъективной модальности.

Самым распространенным видом субъективной модальности здесь является гипотетическая (45 %). Идея создания нанороботов зародилась достаточно давно, однако она принадлежала области научной фантастики. Несмотря на многочисленные исследования и попытки ученых создать наномашину, объект все еще находится на стадии разработки. Вместе с тем, желание реализовать эту идею настолько велико, что публикуется большое количество результатов научных исследований, в которых широко представлена гипотетическая модальность. Преимущественно данный тип модальности передается посредством модальных глаголов (*can, could, may, might, would*), например:

Nanorobotics *might* play a role in developing more efficient renewable energy system [10].

При этом стоит отметить, что модальный глагол *could* характеризуется наибольшей частотой употребления (54% из всех случаев актуализации гипотетической модальности). Исходя из его семантики (степень выражения вероятности, меньшая, чем у глаголов *may* и *might*), можно сделать вывод, что ученые стремятся воплотить идею наноробота в жизнь различными способами, однако в действительности на сегодняшний день она все еще не реализована и скорее принадлежит области научной фантастики:

Such creatures do not exist and many scientists believe they never will, saying nanoscale materials are simply too small to manipulate for such purposes [9].

Помимо модальных глаголов гипотетическая модальность может быть представлена наречиями со значением вероятности (*apparently, likely, probably* и т. д.), которые также встречаются в нанотехнологическом дискурсе, но значительно реже (6%):

In fact, you *probably* won't even need to download it – which takes up memory – you'll *probably* just “stream” expertise from the cloud [11].

На основании примеров, проанализированных в ходе исследования, необходимо отметить, что зачастую наречие со значением вероятности встречается в совокупности с модальным глаголом, также указывающим на гипотетическую модальность.

Также достаточно широко в нанотехнологическом дискурсе представлена эпистемологическая модальность (17 %). Научный текст должен быть объективен и передавать достоверное знание, однако зачастую знание, особенно на стадии своего зарождения, носит флуктуационный характер, т. е. подвержено колебаниям и меняется в зависимости от проводимых исследований и новых открытий. В особенности это касается нанотехнологического дискурса и нанороботов, в частности. Являясь идеей новаторской и до конца не реализованной, перспектива создания наномашин может описываться в научном дискурсе только благодаря эпистемологической модальности, позволяющей варьировать степень уверенности автора в транслируемой информации. Следует отметить, что преимущественно данный тип субъективной модальности в рассматриваемом материале актуализуется посредством глаголов *believe, hope, think* и т. д. (78 %). Кроме того, встречаются модальные глаголы и наречия со значением степени достоверности знания:

I *think* of it more as a nano-machine that can detect signals such as the binding of a biomolecule, process information based on those signals, and then respond accordingly – *maybe* by generating a force or changing shape [12].

В ходе исследования было идентифицировано несколько примеров желательной модальности, выраженной с помощью условного предложения:

It can be potentially controlled. For example, if we incorporate a magnetic metal segment in the nanobattery, we can

control its moving direction by magnetic field [13].

В частности, в приведенном примере условное предложение реального характера соотносится с желательной модальностью за счет предшествующего предложения с модальным глаголом *can* и наречием со значением вероятности *potentially*.

Малое количество примеров желательной модальности в англоязычном нанотехнологическом дискурсе, на наш взгляд, напрямую связано с избыточностью гипотетической модальности. Согласно Р.П. Мильеру, желательная модальность является следующим этапом построения логической цепочки вслед за гипотетической [4, с. 37]. Однако современный уровень развития нанотехнологий пока не позволяет говорить о сожалении относительно невозможности реализации того или иного проекта. Соответственно авторы ограничиваются использованием гипотетической модальности.

К тому же был выявлен единичный случай употребления деонтологической модальности:

Here a different threefold nodal bonding motif is encountered at the center of the trimeric unit, which *must* be understood as a consequence of the spatial confinement [14].

На наш взгляд, редкое употребление деонтологической модальности в англоязычном нанотехнологическом дискурсе обусловлено определенной степенью ее дидактичности и категоричности [15, с. 58], что само по себе не свойственно научному тексту, стремящемуся к нейтральности. Безусловно, говоря о субъективной модальности, мы допускаем незначительные отклонения от требования объективности, однако параметр категоричности существенно влияет на содержание научного труда.

В проанализированном корпусе текстов нанотехнологического дискурса декларативная модальность не была выявлена. Обладая еще большей категоричностью, чем деонтологическая, декларативная модальность не подразумевает доказательств и фактов, подтверждающих результаты исследования, и свойственна скорее работам начинающих исследователей [4, с. 37]. Отсутствие данного типа модальности в рассматриваемом материале свидетельствует, в первую очередь, о степени научной компетенции ученых, а также о становлении науки о нанороботах, в которой на сегодняшний день нет места аксиоматике.

Однако помимо вышеперечисленных видов модальности, встречающихся в научном тексте, было идентифицировано большое количество случаев употребления оценочной лексики, характеризующей, в свою очередь, оценочную модальность. Под оценочной модальностью понимается выражение субъективного отношения говорящего к высказываемому в соответствии с оппозицией «хороший/плохой» [16, с. 47].

Согласно результатам нашего исследования, оценочная модальность является второй по частотности употребления в нанотехнологическом дискурсе (32 %). Данный тип модальности считается близким эпистемологической модальности. Основное отличие между ними заключается в том, что эпистемологическая модальность вербализует специфику передаваемой информации и указывает на точку зрения автора со стороны, в то время как оценочная модальность интерпретирует информацию, при этом позиция автора транслируется внутри высказывания [17, с. 301]. В нанотехнологическом дискурсе она актуализуется посредством оценочных прилагательных и наречий:

Our findings demonstrate the *remarkable* potential of surface-confined self-assembled nanoporous architectures [14].

Nature has produced *incredibly* complex molecular machines [12].

The applications of these nano and micro-machines are *nearly endless*. Here are some of the *most exciting* ones... [10].

Необходимо подчеркнуть, что вся оценочная лексика

ка в рассматриваемом материале характеризуется положительным оттенком значения. На наш взгляд, это обусловлено спецификой научного текста. Ученый, описывая свое открытие, вряд ли способен охарактеризовать его с негативной стороны. Вместе с тем, если автор обращается к исследованиям других ученых, с которыми он не согласен, научная этика также не позволяет ему употреблять лексику с отрицательной коннотацией. В этом случае автор скорее будет нейтрален, избегая оценочной модальности.

В основном, в англоязычном нанотехнологическом дискурсе оценочная лексика употребляется в статьях научно-популярного стиля с целью привлечь внимание читателя и выразить авторское отношение к тому или иному открытию (например, прилагательные *brilliant*, *spectacular*, *staggering* и т. д.). В то же время некоторые элементы оценочности, выраженные, к примеру, такими прилагательными, как *essential*, *important*, *increasing*, могут встречаться и в собственно научных статьях с целью подчеркнуть значимость открытия.

Таким образом, в результате анализа англоязычного научного дискурса, посвященного нанороботам, было выявлено, что наиболее распространенными видами субъективной модальности в нем являются гипотетическая, оценочная и эпистемологическая. Данный факт связан с тем, что в настоящее время проводится большое количество исследований и разработок в этом направлении, однако наномашин по сей день фактически принадлежат области научной фантастики. Желательная и деонтологическая модальность представлены достаточно редко, что связано с их категоричностью, в то время как примеры декларативной модальности вовсе не были зафиксированы.

В заключение следует отметить, что изучение субъективной модальности в научном тексте является перспективным направлением исследования. Так, возможен сравнительно-сопоставительный анализ различных видов модальности в собственно научном и научно-популярном контекстах. Кроме того, на наш взгляд, представляет интерес изучение блоков текстов, посвященных явлениям разной степени изученности. Полагаем, что соотношение типов субъективной модальности в них будет варьироваться.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ваулина С.С., Девина О.В. Авторская модальность как текстообразующая категория (к постановке проблемы) // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. 2010. Вып. 8. Серия: Филологические науки. С. 8–13.
2. Чибук А.В. Средства выражения авторской модальности в публицистических текстах // Вестник Военного университета. 2010. № 4 (24). С. 128–133.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М: КомКнига, 2006. 144 с.
4. Мильруд Р.П., Антипов И.В. Типологические характеристики модальности в научно-исследовательском письменном тексте // Язык и культура. 2009. № 1 (5). С. 29–38.
5. Dury R. A brief glossary of modality. URL: <http://dinamico2.unibg.it/anglistica/slin/modgloss.htm> (дата обращения 28.05.2018).
6. Larreya P. Towards a typology of modality in language // Modality in English. Theory and description. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. P. 9–29.
7. Зайнуллин М. В. Модальность как функционально-семантическая категория. Саратов, 1986. 123 с.
8. Mărășcu E. Modality: a concept of the English grammar // CONVERGENT DISCOURSES. Exploring the contexts of communication. Arhipelag XXI Press, Tîrgu Mureș, 2016. P. 104–111.
9. NNI classes nanobots as science fiction // Foresight Institute. URL: [https://foresight.org/nni\\_classes\\_nanobots\\_as\\_science\\_fiction/](https://foresight.org/nni_classes_nanobots_as_science_fiction/) (дата обращения 28.05.2018).
10. Diamandis P.H. Nanorobots: where we are today

and why their future has amazing potential // Singularity Hub. 2016. URL: <https://singularityhub.com/2016/05/16/nanorobots-where-we-are-today-and-why-their-future-has-amazing-potential/#sm.00012121t15htdk6q9z1ld04wepx6> (дата обращения 28.05.2018).

11. Diamandis P.H. Ray Kurzweil's wildest prediction: nanobots will plug our brains into the web by the 2030s // Singularity Hub. 2015. URL: <https://singularityhub.com/2015/10/12/ray-kurzweils-wildest-prediction-nanobots-will-plug-our-brains-into-the-web-by-the-2030s/#sm.00012121t15htdk6q9z1ld04wepx6> (дата обращения 28.05.2018).

12. How to create the world's most complex 3D-motion nanomachines from DNA // Kurzweil accelerating intelligence. 2015. URL: <http://www.kurzweilai.net/how-to-create-the-worlds-most-complex-3d-motion-nanomachines-from-dna> (дата обращения 28.05.2018).

13. Zyga L. Tiny battery is also a nanomotor // Phys.org. 2011. URL: <https://phys.org/news/2011-10-tiny-battery-nanomotor.html> (дата обращения 28.05.2018).

14. Kühne D., Klappenberger F., Krenner W., Klyatskaya S., Ruben M., Barth J.V. Rotational and constitutional dynamics of caged supramolecules // PNAS. 2010. URL: <http://www.pnas.org/content/107/50/21332.full> (дата обращения 28.05.2018).

15. Piqué-Angordans J., Posteguillo S., Andreu-Besó J.-V. Epistemic and deontic modality: a linguistic indicator of disciplinary variation in academic English // LSP & Professional Communication. 2002. Vol. 2. P. 49–65.

16. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический аспект, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

17. Iwasaki S. Japanese: Revised edition (London Oriental and African Language Library). John Benjamins Publishing Company, 2013. 383 p.

Статья поступила в редакцию 30.04.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 811.11

## АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «МОНАРХИЯ» В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

© 2018

Ангелова Марьяна Марковна, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры английского языка №2

Московский государственный институт международных отношений (университет)  
Министерства Иностранных Дел Российской Федерации  
(119454, Россия, Москва, пр. Вернадского, 76, e-mail: maryachi@gmail.com)

**Аннотация.** Концепт выступает структурным элементом формирования национального характера англичанина, его менталитета в картине лингвокультурологического мира и представлен в психолингвистическом выражении монархии как неотъемлемая часть культурно-политической жизни государства. В статье рассматривается ключевой концепт британской культуры – монархия, его образные и ценностные элементы. В составляющей этого концепта важное значение имеет метафора, в частности, метафорические употребления словоформ, которые были зарегистрированы в Британском национальном корпусе: в журналах, газетах, программах телевизионного вещания Британии. В исследовании предлагается проанализировать актуализацию концепта «монархия» в метафорическом аспекте, который используется в средствах массовой информации Британии. В качестве инструмента описания концепта выбран фрейм. В статье рассматривается слотовый характер фреймов и описываются свойства семантики часто встречающихся частей речи. С помощью последних выполняется объективизация метафор в отношении различных слотов и фреймов, которые и составляют данный концепт. В настоящей статье раскрыты образы британской монархии, которые используются в СМИ этой страны. Данные образы и характеризуют модель метафорического восприятия концепта. Доказано, что концепт «монархия» в главном своем значении выражает идею власти. Данное понятие имеет абстрактную специфику и является основой ядра концепта.

**Ключевые слова:** английский, концепт, концептосфера, лингвокогнитивный, лингвокультурология, монархия, поле, слот, фрейм.

## ACTUALIZATION OF CONCEPT “MONARCHY” IN MODERN ENGLISH

© 2018

Angelova Maryana Markovna, PhD, Assistant Professor of Department  
of the English Language № 2

Moscow State Institute of International Relations (University)  
(119454, Russia, Moscow, Prospect Vernadskogo, 76, e-mail: maryachi@gmail.com)

**Abstract.** Concept comes forward the structural element of forming of national English character, its mentality in the linguacultural world in psycholinguistic expression to the monarchy as inalienable part of cultural and political life of the state and presented here. The article deals with the key concept of the British culture – monarchy, its vivid and valuable elements. Metaphor dominates in the constituent of this concept in particular, metaphorical uses of word-parts that were registered in the British national corps: in magazines, newspapers, programs of the television broadcasting of Britain. The research is intent on analyzing actualization of the concept “monarchy” in a metaphorical aspect which is widely used in British mass media. A frame as an instrument is chosen to describe the concept. The slote character of frames and properties of semantics of the common parts of speech are described in the article. These parts of speech help to objectify metaphors in regard to different slots and frames making that particular concept. The article describes images of the British monarchy that are used in mass media of this country. These images are the ones to characterize the model of metaphorical perception of the concept. It is well-proven that concept “monarchy” in the main value expresses the idea of power. This concept has an abstract specific and is basis of kernel of concept.

**Keywords:** english, concept, concept sphere, linguacognitive, linguacultural, monarchy, field, slot, frame.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Лингвисты традиционно уделяют внимание концептосфере [1–3]. В настоящем исследовании речь идет об исследовании социокультурного и национальнокультурного концепта с использованием материала современного английского языка. Интерес к концепту «монархия» обусловлен его ценностью в литературе Британии [4; 5]. И это нашло свое отражение в современных СМИ, шоу общественно-политической направленности, литературных произведениях.

О концепте говорят как о центральном понятии лингвокультурологии, что определяет важность представления видения данного понятия. Лингвокультурологический подход подразумевает, что концепт относится к базовой единице культуры, являясь ее центральной составляющей [6]. В структурной характеристике присутствуют этимологические особенности лексических единиц, современные ассоциативные вариации, метафорические выражения, экспрессивные и прочие оценки и т. д. Концепты в данном случае часто соотносят с наивной картиной окружающего мира, которая противопоставляется научной составляющей.

Для лингвокогнитивного и лингвокультурологического подходов характерны разные векторы исследования. Так, при изучении концепта с когнитивной стороны рассматривается вектор от сознания индивида к культу-

ре, социуму. В то время когда в лингвокультурологии концепт изучается в векторе от культуры к языку [6]. В последнем случае речь идет о зафиксированных в языке знаниях о единицах лексического значения, которые составляют поле концепта, по отношению к речи и пониманию изучаемого концепта каждой языковой личностью.

Все это говорит о том, что концепт в понимании лингвокультурологии, является единицей сознания всего коллектива, она имеет языковое выражение и отмечена спецификой этнокультурного восприятия [7]. Основу изучения концепта составляет принцип семантического поля. Его сущность выражена в антагонизме взаимодействия центра и периферии. Что, в свою очередь, предполагает изменчивость и подвижность границ концептосферы [8].

*Цель статьи:* исследовать специфику актуализации концепта «Монархия» в современном английском языке.

В качестве материала исследования выбраны метафорические употребления словоформ, которые были зарегистрированы в Британском национальном корпусе. Это лексема «монархия», используемая в журналах, газетах, программах телевизионного вещания Британии [9].

Концепт «монархия» в главном своем значении выражает идею власти. Данное понятие имеет абстрактную специфику и является основой ядра концепта.

Но при этом в английском языке верховная власть обозначает и другие существенные и их производные, которые относятся к синонимическому ряду понятия «монархия». Monarchy=Crown=Throne=Empire (Emperorship)=Kingship=Princedom (Principality)=Sovereignty=the Firm. Единство данных синонимических слов ядра концептосферы «монархия» определены центральной идеей власти. При этом различия заключаются в применении, этимологии, количестве значения и способе формирования, а также стилистической окраске.

Под лингвокультурологическим полем концепта «монархия» понимаем спиралевидную структуру. Ее витки, вращаясь вокруг центра, то приближаются, то отдаляются от него. И это движение определяется значимостью информации, которая представлена на очередном витке культурно-исторической эпохи Британии. Все это определяет тот факт, что в объемной схеме отражается диахронное состояние поля концепта «монархия», синхронное же состояние выражено в плоскостном срезе. Динамический анализ концептов, в котором заключена взаимосвязь диахронии и синхронии, приводит к выводу, что для концептосферы характерно поступательное развитие [5].

Если говорить о контекстной тематике, в которой концепт «монархия» выражается в метафорическом изъяснении, то следует отметить, что данные материалы отражают общественно-политическую жизнь страны, перспективы существования британской монархии. Особенную актуальность проблемы британской короны приобретали в связи с громкими разводами членов монаршей семьи, обсуждалась в прессе гибель принцессы Дианы и другие моменты. И в этих статьях чаще всего выражается скептическое отношение к институту монаршей власти.

В связи с этим мы выделяет метафорические модели следующего толкования, относящиеся к концепту «монархия»: «Спорт», «Театр», «Живой организм», «Строительство», «Война».

И в этом перечне модель метафоры «Британская монархия – живой организм» является чаще всего употребляемой. В данном фрейме используются слоты «Жизнь/Смерть», «Внутренние органы», «Чувства. Эмоции», «Действия по поддержанию жизни».

Слот 1. Жизнь/Смерть.

Сравнивая метафорические единицы, следует заметить, что чаще всего используется метафора выживания. Образ монархии предстает как дряхлый, мало жизнеспособный организм и его реализация осуществляется посредством использования глагола «survive» (выживать), а также существительных death (смерть), survival (выживание), end (конец):

*With Prince Philip, she has to share the blame for the disastrous decade which has engulfed the royals. And unless the trend is halted, and Charles and Diana's marriage saved, the monarchy may not survive* [9].

*Edinburgh could be the start of something new. It looks, though, as if it will be another step towards the end of something that has had its day. Why I believe this will be the death of our monarchy* [9].

Слот 2. Действия, поддерживающие жизнь.

*Although this is unlikely to happen this year, the astrological pointers are that it will occur before the end of 1993. But the most dramatic event was the fire at Windsor Castle which brought the monarchy if not to its knees, at least to its senses* [9].

Слот 3. Внутренние органы.

Данный слот в качестве источника метафоризации выбрал наименования частей тела или внутренних органов. Это наделяет монархию качествами больного, организма, чья жизнь находится под угрозой (target at the heart – целиться в сердце).

*Such synchronicity is quite staggering. Not only was the chart a perfect picture of a fire with consequences way be-*

*yond structural damage, but the repetition of the Queen's horoscope made clear that this was an event targeted at the heart of the monarchy* [9].

Слот 4. Эмоции. Чувства.

Этот слот, используя метафорические словоупотребления прилагательных, характеризуется нестабильностью состояния монархии в конкретный период политической жизни. Ниже приведен пример – прилагательное troubled – беспокойный, встревоженный:

*From Ewen MacAskill Political Editor in Washington THE PRIME Minister was forced yesterday to counter a widespread United States view that Britain is in decline, with a troubled monarchy, recession and a breakdown of society* [9].

Фрейм «Строительство» подает монархию как обветшалое здание, окруженное инфраструктурой обслуживания. Данный метафорический фрейм заключен в слотах «строительные дефекты» и «строительная инфраструктура».

Слот 1. «Строительные дефекты». В данном случае применяют существительные, обозначающие наименование дефектов здания. К таким относится существительное crack (трещина). Эта метафора призвана передать непрочность и недолговечность монархии:

*Excitement It added: "This explosion deepens the cracks in a monarchy which a number of Britons have for some time regarded with a mixture of indifference and contempt"* [9].

Слот 2. «Строительная инфраструктура».

Для получения объективной метафоры в этом слоте выбирают существительные structures (структуры), его сочетают с глаголом to build (строить):

*They decided to use the media on their terms. Once they made that decision it was really all over. MR SKINNER believes the monarchy and the structures built around it are what holds Britain back from what he calls 'real democracy'* [9].

Фрейм «Спорт» заявлен слотом «Наименования спортивных игр и видов спорта». В данном случае выполняется вербализация образов разных видов спорта, для этого используется как прямое упоминание (bicycling), так и опосредственное. В последнем случае упоминается типичная деятельность, присущая тому или иному виду спорта.

Например, использование атрибутивного словосочетания «the final whistle» (финальный свисток) неизменно вызывает ассоциацию института монархии с матчем по футболу, который скоро закончится. Эта метафора характеризует недолговечность института монархии Британии.

*The reason is simple: the Queen, Prince Andrew, Prince Charles and a very nervous Prince Edward are petrified she will blow the whistle on them in print. IF SHE did, it could be the final whistle for the monarchy* [9].

В прессе достаточно часто представляется образ монархии, разъезжающей на велосипеде (bicycling monarchy). И он достаточно интересен. Эта фраза говорит о европейском королевском доме, семья которого стремится доказать свой демократизм, простоту и близость к простым гражданам. И это выражается, в частности, в передвижении на скромном велосипеде, который заменяет роскошный автомобиль. Этот стиль актуален для королевских семей Скандинавии и все чаще им предлагают воспользоваться и членам семьи Виндзоров.

*There will be a lot of people in the House of Lords who will be saying to the Queen 'stand your ground'. But I think it is all over. When people talk inanely about a bicycling monarchy, it is ridiculous* [9].

Фрейм «Театр» актуализирован слотом «Актерская игра». Для определенных существительных (role – роль, antics – кривляние, ужимки) характерны понятия, связанные с игрой актеров на сцене и их поведением. Они неизменно ассоциируются с такими понятиями, как условность, неестественность, помпезность. Все, что характеризует стиль жизни семьи Виндзоров.

*THE Queen might last for a considerable time but people are going to be questioning the role of the monarchy more and more [9].*

*Enough has been revealed about the antics of the Monarchy in the past few weeks to suggest that people in palaces should not be trying to tell the rest of us how to behave [9].*

Фрейм «Война» выражен в метафорах, которые изображают монархию в качестве осажденной крепости. Она подвержена ударам врага и всегда находится под угрозой разрушения. В контексте данного фрейма следует выделить и слот «Способы ведения боевых действий».

Объективизация метафор названного слота определяется использованием лексических единиц, связанных с действиями оборонительного и наступательного характера. Об этом свидетельствует, например, прилагательное *beleaguered* (первое значение – «испытывающий проблемы», второе значение, от которого образовано первое – «находящийся в осаде»), глагол *undermine* (подрывать), существительное *blow* (удар).

*Diana could never become Queen unless Charles is King. But she has said she does not believe she will be crowned. As you have shown yet again, that would be the worst possible news for Britain's beleaguered monarchy. [9]*

*The princess could receive income from the Duchy of Cornwall which make about Pounds 3 million a year for Prince Charles, who voluntarily surrenders 25 per cent in tax. Q Will today's announcement and the possibility of divorce have constitutional repercussions? A Divorce would divide the nation, undermine the monarchy, and damage the Prince and Princess of Wales. [9]*

*What would be the status of any children of Prince Charles's second marriage? They would take their place in the order of succession after Princes William and Harry and their issue. A fatal blow to monarchy. [9]*

*Tory Tony Marlow spoke for many of his colleagues last night. 'It is not conceivable that Princess Diana can now become queen,' he said. 'It would destroy the monarchy.' [9].*

**Выводы.** Итак, концепт выступает структурным элементом формирования национального характера англичанина, его менталитета в картине лингвокультурологического мира. Он представлен в психолингвистическом выражении монархии как неотъемлемая часть культурно-политической жизни государства. Одним из главных составляющих концепта «монархия» следует назвать тот факт, что в нем заключено не только абстрактно-обобщенное понятие власти, но и ассоциации индивидуального плана, неизменно появляющиеся у людей, когда они слышат о монархии. Для концепта «монархия» характерна идеализированная сущность, которая обладает динамизмом, изменяется в соответствии с теми переменами, что происходят в обществе. Концепт обладает и инвариантной зоной, благодаря которой обеспечивается стабильное отношение концепта в перечне культурных ценностей Британии. Несмотря на негативное отношение к монархии и появление все большего количества противников монархии, институт продолжает жить, процветать, развиваться, адаптироваться к современным условиям, поскольку является неотъемлемой частью Британского самосознания.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Балабас Н.Н. Концепты «*amitié*» (дружба) и «*hostilité*» (вражда) во французском языке: дисс. ... канд. филол. наук. М., 2010. 152 с.

2. Глухова Н.В. Метафорическая объективизация концепта «Демократия» в немецком актуальном политическом дискурсе // Язык, коммуникация и социальная среда. Воронеж, 2008. Вып. 6. С. 227—247.

3. Егорова Н.А. Метафора природы в структуре концепта «The South» // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и культурам Мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. – Электросталь, 2010. – С. 62–54.

4. Абрекова Ж.А. Эволюция английской монархии

в первой половине XX века: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.03: – Ставрополь, 2004. – 178 с.

5. Ангелова М.М. Лингвокультурологическое поле концепта «монархия» в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – М., 2005. – 236 с.

6. Палашевская И.В. Концепт «закон» в английской и русской лингвокультурах: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.20. – Волгоград, 2001. – 196 с.

7. Абаева Е.С. Лингвокультурологический аспект концепта «судьба» в английском, русском и французском языках: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.20. – М., 2007. – 183 с.

8. Воркачев С.Г. Безразличие как этносемантическая характеристика личности: опыт сопоставительной паремологии // Вопросы языкознания. 1997. – № 4. – С. 115–124.

9. British National Corpus (BYU-BNC) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://byu.edu/bnc>.

*Статья поступила в редакцию 14.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## ЗАКОНЫ ДИАЛЕКТИКИ В ЯЗЫКЕ

© 2018

**Девдариани Наталья Валерьевна**, кандидат философских наук, доцент кафедры  
«Русского языка и культуры речи»

**Рубцова Елена Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Русского языка и культуры речи»

*Курский государственный медицинский университет  
(305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, д. 3; e-mail: rubcova2@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье представлен анализ таких понятий как «явление» и «сущность» применительно к языковой системе русского и немецкого языков. По мнению авторов, цель лингвистического исследования состоит в том, чтобы, изучая внешние формы проявления языка, познавать его сущность. Доказывается, что *сущность* языкового явления раскрывается только путем обнаружения его связей и отношений с другими явлениями на основе выделения единичного, особенного и всеобщего. В данном исследовании авторы исходят из того, что важнейшим условием познания закономерностей является знание и применение законов диалектики, а именно: закона перехода количественных изменений в качественные, закона единства и борьбы противоположностей и закона отрицания отрицания. На основании проведенного исследования, авторы приходят к выводу, что современная функциональная лингвистика провозглашает новый подход к изучению языковых явлений: не от формы к значению и функции, а от значения и функции к языковой форме, что очень важно при обучении языку, особенно при обучении говорению и общению на языке. Авторы постулируют необходимость полипарадигмального подхода к изучению языковых и речевых явлений, который позволяет их изучать с разных сторон: системно-структурно, функционально, коммуникативно и прагматически.

**Ключевые слова:** языковые явления, понятие, сущность, единичное, особенное, всеобщее, законы диалектики, функциональная лингвистика, полипарадигмальный подход.

## THE LAWS OF DIALECTICS IN THE LANGUAGE

© 2018

**Devdariani Natalia Valerievna**, candidate of philosophical sciences, assistant professor  
of the “Russian Language and Speech Culture” department

**Rubtsova Elena Viktorovna**, candidate of philological sciences, assistant professor  
of the “Russian Language and Speech Culture” department

*Kursk State Medical University  
(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3, e-mail: rubcova2@mail.ru)*

**Abstract.** The article presents an analysis of such concepts as “phenomenon” and “essence” in relation to the language system of Russian and German languages. According to the authors point of view, the purpose of linguistic research is to study the external forms of language manifestation, to learn its essence. It is proved that the essence of the linguistic phenomenon is revealed only by the detection of its connections and relations with other phenomena on the basis of the single, special and universal. In this study, the authors assume that the most important condition for the knowledge of laws is the knowledge and application of the laws of dialectics - the law of the transition of quantitative changes in qualitative, the law of unity and struggle of opposites and the law of denial of denial. On the basis of the conducted research, the authors conclude that modern functional linguistics proclaims a new approach to the study of linguistic phenomena: not from form to meaning and function, but from meaning and function to language form, which is very important when teaching a language, especially when teaching speaking and communicating in a language. The authors understand the need for a multiparadigm approach to the study of linguistic and speech phenomena, which allows them to study from different angles: system - structural, functional, communicative and pragmatic.

**Keywords:** linguistic phenomena, concept, essence, singular, special, universal, dialectical laws, functional linguistics, polyparadigm approach.

Чтобы описать какое-либо явление в языке, нужно проникнуть в его сущность. Общее языковедение «исследует сущность и природу языка, проблему его происхождения и общие законы его развития и функционирования» [1]. Понятия «явление» и «сущность» в современной филологической науке встречаются на каждом шагу и относятся к числу наиболее употребительных. Так, например, у Л.Р. Дускаевой встречаем определение сущности и понятия «диалогичность газетных текстов» [2], а Ф. де Соссюр, разграничивая язык и речь, определяет «язык – сущность, речь – явление» [3]. Основой понимания «явления» и «сущности» Н.Ф. Алефиренко считает категории *всеобщего, единичного (отдельного) и особенного* [4, с. 315]. Их изучением в качестве категорий диалектической логики занимались С.Ю. Иванов, И.Я. Лойфман, В.В. Ким, Н.В. Бряник, М.Н. Руткевич, А.П. Шептулин, Г.В.Ф. Гегель, Э.В. Ильенков [5–12].

*Всеобщее* – это объективно существующая общность языковых явлений. Их общность обеспечивается единством присущих им свойств и признаков. Например, категория существительного – это всеобщее, так как она прослеживается во всех языках мира. А категория грамматического рода не может быть всеобщим, так как есть языки, в которых грамматический род отсутствует, напр., тюркские и угро-финские языки. Порядок слов в предложении – это всеобщее. А вот рамочная конструк-

ция существует только в немецком языке и поэтому она не может считаться всеобщим.

*Единичное (отдельное)*, как отмечает Н.Ф. Алефиренко, – это отдельные знаки, единицы, явления, процессы, происходящие в том или ином языке. В качестве единичного (отдельного) может рассматриваться и некоторый разряд, класс, группа языковых явлений в их отношении к более общему образованию. Так, любое конкретно взятое слово (словоформа) является *единичным* (столы, утром, идет), а лексема – *особенное*, так как ещё есть фонема, морфема, фразема и т. д.), а понятие «единица языка» – это *всеобщее* [4, с. 315]. Порядок слов как синтаксическая категория – это всеобщее, а рамочная конструкция в немецком языке – это особенное. Вопросительное предложение – это единичное, так как ещё есть другие коммуникативные типы предложения: повествовательное, побудительное. Каждый из этих типов существует на фоне других. Единичное языковое явление характеризуется тем, что обладает как общими с другими явлениями языка свойствами, так и специфическими характеристиками. Всё общее и особенное существует в единичном языковом явлении как единое целое. Познать всеобщее можно только изучая и сопоставляя большое количество явлений языка, а само познание языка осуществляется по схеме: *от единичного через особенное к всеобщему* [4, с. 333].

В конечном счете, *сущность* языкового явления раскрывается только путем обнаружения его связей и отношений с другими явлениями на основе выделения единичного, особенного и всеобщего. Н.Ф. Алефиренко так определяет сущность. *Сущность – это внутренняя, наиболее устойчивая сторона, определяющая природу изучаемого языкового явления. Языковое явление, в отличие от сущности, – более изменчивая, динамичная сторона языкового образования* [4, с. 333]. Каждое языковое явление обладает множеством признаков, которые, собственно, и служат средством репрезентации сущности изучаемого. Цель лингвистического исследования состоит как раз в том, чтобы, изучая внешние формы проявления языка, познать его сущность. Изучая сущность языковых явлений, следует учитывать тот факт, что в языке действуют общие законы дидактики. Языковые явления познаются в диахронии, т. е. в процессе их возникновения и исторического развития. Чтобы раскрыть сущность изучаемого языкового явления, необходимо осмыслить характер его возникновения и развития, условия, его связь с другими явлениями языка. Важнейшим условием познания этих закономерностей является знание и применение законов диалектики – это закон перехода количественных изменений в качественные, закон единства и борьбы противоположностей и закон отрицания отрицания. Все эти законы действуют в каждом языке. Проиллюстрируем действие этих законов в немецком языке.

*Закон перехода количественных изменений в качественные.* Согласно этому закону, изначально незначительные и незаметные количественные изменения в составе того или иного языкового явления, накопившись до определенного рубежа, начинают разрушать его структуру, вызывая тем самым глубинные качественные изменения. В итоге языковое явление изменяется, его старые структурообразующие качества подвергаются трансформации, порождая тем самым новую качественную сущность этого явления [4]. Наиболее изменчивым и поддающимся качественным изменениям является *словарный запас языка*. Одни слова устаревают, уходят из активного употребления и располагаются на периферии словарного запаса, порой дальней, образуется фонд устаревших слов (в русском языке: *вья* (шея), *дщерь* (дочь), *десница* (права рука), *очи* (глаза) и т. д., в немецком языке: *die Brünne*, (кольчуга), *der Leibzoll* (подушная дань), *die Fron* (барщина), *fronen* (отбывать барщину), *der Tjost* (рыцарская борьба) и т. д.). С другой стороны, в языке постоянно появляются новые слова, неологизмы (в русском языке: перестройка, космический корабль, космодром и др., в немецком языке: *starten* (стартовать в космос), *der Pate* (в значении «шеф»), *das Weltraumschiff* (космический корабль), *Ossis* (восточные немцы, проживавшие на территории бывшей ГДР), *Wessis* (западные немцы) и т. д.

*Грамматический строй языка* более устойчив, но и здесь происходят качественные изменения. Так, рамочная конструкция не существовала в древневерхненемецком языке. Лишь к концу этого периода наблюдаются единичные случаи перемещения неспрягаемой части сказуемого в конец предложения. Эти случаи становятся более частыми в средне-верхненемецком, и уже окончательно рамочная конструкция утверждается в новеверхненемецком периоде. Этот закон действует и в наши дни. Так, например, предложный *Dativ* вытесняет сегодня *Genitiv* (Ср.: *die Hefte der Schüler–die Hefte von den Schülern*). Ученые уже говорят: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*. (Датив – это смерть генитиву) [13].

Другой пример: *Perfekt* начинает сегодня употребляться для будущего времени и вытесняет *Futur II* в его временном значении как менее удобную, неэкономичную форму. Он всё активнее и чаще употребляется сегодня в немецкой разговорной речи: *Wann kommst du? – Nachdem ich alles gemacht habe*. (Когда ты придешь? – После того, как всё сделаю). Пока эти две глагольные

формы конкурируют в языке, но вполне возможно, что в этой борьбе победит *Perfekt*. Всё решит частотность употребления этих временных форм. Количественный показатель может привести к новому качественному изменению. И он на наших глазах меняется не в пользу *Futur II*. Ученые считают, что *Futur II* во временном значении отстывает, а его модальное значение – выражение предположения в прошедшем времени (*Er wird wohl krank gewesen sein. Он, вероятно, болел.*) – выдвигается на передний план [14, с. 223–224].

На уровне фонетики также можно проследить действие этого закона. Например, в немецком языке гласный в безударном слоге на конце слова в конечном итоге редуцировался. Ср.: *Da kommt das Mägdlein und sagt zu seinem Herren*. Сегодня: *Da kommt das Mädchen und sagt zu seinem Herrn*. Как отмечает Н. Ф. Алефиренко, в русском языке исчезли формы двойственного числа имён (существительных, прилагательных, местоимений) и глаголов. Двойственное число выражало два предмета, множественное – совокупность трех и более предметов, заканчивающуюся любым множественным, появились аналитические формы степеней сравнения (более интересный), появились категории одушевленности/неодушевленности имён существительных, категория состояния, причастия признаются как самостоятельная часть речи, таким образом, меняется содержательная сторона грамматических категорий [4, с. 335–336].

Решающим фактором для качественных изменений в языке является *степень употребительности* языковых единиц: пока изменения не имеют систематического характера, пока они находятся на уровне индивидуального употребления, качественное изменение не происходит. Если же индивидуальное употребление становится общенародным, то оно приобретает статус узуса. Ср., например, осужденный в судебной практике на фонетическом уровне; менеджер, мер, копирайтер, Интернет – на лексическом уровне. Закон перехода количественных изменений в качественные имеет первостепенное значение для адекватного описания характера изменений в языке на всех его уровнях.

*Закон единства и борьбы противоположностей.* Этот закон также открывает путь к познанию сущности изучаемого языкового явления. Как и предыдущий закон, он обнаруживает себя в разнообразных языковых процессах. Применяя этот закон, важно установить специфику того или иного противоречия, поскольку противоречия имеют не только разную природу, но и разный статус в языковом изменении. Они подразделяются на главные и второстепенные. *Главные противоречия вскрывают самую сущность языкового явления* [4, с. 337].

Проявляется этот закон достаточно многоаспектно: в борьбе между старым (отмирающим) и новым (нарождающимся), между потребностями выразить новую мысль и имеющимися в языке средствами. Он проявляется также в ассимиляции и диссимиляции морфем, в опрощении и разложении морфем, в процессах анализа и синтеза, в симметрии и асимметрии языковых знаков и т. д.

В языке примеры борьбы противоположностей многочисленны. Это, прежде всего, борьба между старыми и новыми формами (например, генитив–датель, *Perfekt–Futur II*).

Противоречивые свойства языка В. Гумбольдт пытался сформулировать в виде антиномий, показывая, что язык как целое состоит из противоречащих друг другу понятий. Такими антиномиями являются: язык и мышление; слово и понятие; антиномия объективного и субъективного в языке, всеобщего и единичного (частного); язык как деятельность (процесс) – язык как продукт (результат) этой деятельности; антиномия произвольности знака и мотивированности элементов языка (напр., *fahren Fahrer, Fahrzeug, Fahrrad*); антиномия устойчивости (стабильности) и движения (динамики) в языке (язык вечно изменяется и в то же время необык-

новенно устойчив); антиномия индивидуального и коллективного (общественного) в языке (язык выражает мировоззрение отдельного человека, но человек зависит от народа, к которому принадлежит, следовательно, от мировоззрения народа); антиномия языка и речи (системы и её функционирования); антиномия «адресант речи» – «адресат речи»; антиномия понимания и непонимания (адресант и адресат вкладывают различное, индивидуальное содержание в одно и то же слово), антиномия текст – дискурс, свой – чужой и т. д. И самое главное, именно борьба противоположностей является движущей силой развития языка, именно в этой борьбе снимаются противоречия. Следовательно, исследователь не должен уходить от противоречий. Напротив, он должен стремиться вскрыть характер этих противоречий, объяснить и снять их.

*Закон отрицания отрицания.* Значение этого закона состоит в том, что он вскрывает внутренние связи между разными фазами языкового развития, показывает поступательный характер языковых изменений, «спиралевидный» характер развития языка. Какова сущность этого закона? Отрицание в диалектике языковых изменений ни в коем случае не означает разрыва в развитии языковых явлений или устранение преемственности между старым и новым. Наоборот, старое порождает новое, а новое утверждает всё то положительное и жизнеспособное, что было в старом. Новое, таким образом, отрицая предыдущее, тормозящее развитию формы, сохраняет всё то, что было достигнуто положительного на предшествующем этапе языкового развития [4, с. 338].

Убедительные примеры действия закона отрицания отрицания представляются словообразование и фразеология (новые слова, возникшие путем словообразования, не отрицают слова, от которых они образованы, фразеологизмы не отрицают свободные синтаксические словосочетания, из которых они происходят в результате переосмысления, и потому они сосуществуют в языке параллельно von j-m Abschied nehmen – sich von j-m verabschieden, etwas zum Ausdruck bringen – etwas ausdrücken usw.).

Примером действия этого закона могут служить парадигмы научного знания. Новая парадигма приходит на смену предыдущей, которая исчерпала себя и тормозит дальнейшее развитие языка, возникает противоречие. Но новая парадигма не отрицает предыдущую парадигму полностью. Именно на достижениях предыдущей парадигмы становится возможным продвижение вперед. Её задача – разрешить появившиеся противоречия. Например, разговорную речь начинают признавать как самостоятельную подсистему, а не как нарушение норм литературного языка, когда ученые выявили противоречие, а именно, что в разговорной речи действуют свои законы и существуют свои собственные нормы. Обрадовавшись такому открытию, ученые буквально накинудись на эту подсистему и начали в 50–60 годах минувшего столетия изучать её со всех сторон: на материале русского языка это Е.А. Земская [15], О.А. Лаптева [16] и др., на материале английского – Ю.М. Скребнев [17] и его ученики, на материале немецкого – В.Д. Девкин [18] и его школа.

Еще один пример: функциональная лингвистика провозгласила новый подход к изучению языковых явлений: не от формы к значению и функции, а от значения и функции к языковой форме, что очень важно при обучении языку, особенно при обучении говорению и общению на языке. У говорящего в процессе общения возникает потребность выразить определенное содержание (напр., удивление). Именно для этого значения он отбирает из системы языка подходящую форму (языковое средство) из целого набора возможных форм. Он стоит перед выбором языкового средства для выражения определенного значения. Отсюда задача функциональной лингвистики – изучение закономерностей функционирования языковых единиц в речи. Это – решающий мо-

мент для отбора. Однако функциональный подход вовсе не отрицает системно-структурный, а основывается на нем. Чтобы отобрать нужные языковые единицы для выражения определенного содержания, говорящий должен хорошо знать систему и структуру языка. Но акцент при функциональном подходе ставится на изучение закономерностей функционирования языковых единиц. Без этого невозможен правильный отбор языковых средств для адекватного выражения того или иного значения.

Даже в третьем тысячелетии, пишет В.А. Маслова, можно исследовать язык все еще в рамках системно-структурной парадигмы, ибо она продолжает существовать в лингвистике, а число ее последователей все еще довольно велико. В русле этой парадигмы по-прежнему строятся учебники и академические грамматики, пишутся различного рода справочные издания [19, с. 17]. Сегодня ученые постулируют полипарадигмальный подход к изучению языковых и речевых явлений [19, с. 16–18]. Он необходим при изучении языкового или речевого явления с разных сторон: со стороны его структуры и места в системе языка (системно-структурный подход), со стороны закономерностей его функционирования (функциональный), в аспекте его коммуникативных и прагматических свойств (коммуникативно-прагматический), в его взаимодействии с культурой (культурологический), с обществом (социологический) и т. д. Так, крупнейший русский специалист по методологии языка В.И. Постовалова в работе «Наука о языке в свете идеала цельного знания» говорит о *теоантропокосмической парадигме*, исследующей язык в максимально широком контексте «Бог–Космос–Человек». По её мнению, эта парадигма поглощает антропоцентрическую [20].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. URL: [http://genhis.philol.msu.ru/article\\_302.shtml](http://genhis.philol.msu.ru/article_302.shtml) (дата обращения 07.05.18).
2. Дускаева Л. Р. Диалогическая природа газетных речевых жанров. Под ред. М.Н.Кожинной. СПб.: Изд. 2-е, доп., испр. СПбГУ: Филол. факультет, 2012. 274 с.
3. Соссюр де Ф. Курс общей лингвистики. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 1999. 432 с.
4. Алефиренко Н. Ф. Современные проблемы науки о языке: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2005.
5. Иванов С.Ю. Всеобщее, особенное и единичное как категории диалектической логики // Вестник ОГУ № 10 (104), 2009.
6. Иванов С.Ю. Всеобщее как категория диалектической логики // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. № 33 (171). Философия. Социология. Культурология. Вып. 14. С. 122–125.
7. Иванов С.Ю. Категория особенного как диалектическая связь категорий всеобщего и единичного // Вестник ОГУ № 1 (107), 2010.
8. Иванов С.Ю. Категория особенного как антиномия всеобщего и единичного // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 1 (182). Философия. Социология. Культурология. Вып. 16. С. 148–151.
9. Категории диалектики (теоретико-методологические проблемы) : учеб. пособие для вузов / сост. : И. Я. Лойфман, В.В. Ким, Н.В. Брянник, М.Н. Руткевич. Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2003. 251 с.
10. Шептулин А.П. Диалектика единичного, особенного и общего. М.: Высшая школа, 1973. 270 с.
11. Гегель Г.В.Ф. Наука логики. Энциклопедия философских наук. М.: Мысль, 1974. Т. 1. 426 с.
12. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении. М. : Изд-во «Росспэн», 1997. 476 с.
13. Sick, Bastian. Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod: Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache. Köln & Kiepenheuer & Witsch, 2004.
14. Schmidt, W. Grundfragen der deutschen Grammatik.

---

Eine Einführung in die funktionale Sprachlehre. Volk und Wissen volkseigener Verlag Berlin, 1967.

15. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения: учебное пособие. М.: Наука, 1979.

16. Лаптева О.А. Русский разговорный синтаксис. М.: Наука, 1976.

17. Скребнев Ю.М. Введение в коллоквиалистику / под ред. О.В. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1985.

18. Девкин, В.Д. Особенности немецкой разговорной речи. М.: Изд-во «Международные отношения», 1965.

19. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2008.

20. Постовалова В.И. Наука о языке в свете идеала цельного знания // Язык и наука конца 20 века: сборник статей. М.: Российский гос. гуман. ун-т, 1995.

*Статья поступила в редакцию 08.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 811

СРАВНИТЕЛЬНО СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПОРЯДКА СЛОВ  
В РУССКОМ И ОСЕТИНСКОМ ЯЗЫКАХ

© 2018

Дзусова Бэлла Таймуразовна, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры осетинской филологии

Тибилова Анастасия Ясоновна, студент

*Северо-Осетинский государственный педагогический институт  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Павленко, 73, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье дается сравнительно-сопоставительный анализ порядка слов в русском и осетинском языках, выявляются сходства и различия в грамматических структурах этих языков. Порядок слов автором рассматривается как конструкция взаимного расположения членов предложения, имеющая синтаксическое, стилистическое и смысловое выражение. Особое внимание в статье уделяется проблеме порядка слов в контексте общих закономерностей расположения слов в осетинском и русском языках, функции и особенности порядка слов в различных вариациях и стилях речи применительно ко всем членам предложения, которые до сих пор недостаточно исследованы. В процессе сопоставления одноуровневых конструктов следует обратить внимание на диалектику сходств и отличий, что позволяет при обучении русскому языку учащихся в условиях национального региона выделять последовательность словоформ: универсальная, то есть логическая основа – общая для всех языков; индоевропейская основа – общая генетически; общая типологически; разнообразная (специальная) для русского и осетинского языков. Следуя этим основополагающим принципам, важно отметить тот факт, что между осетинской и русской последовательностью словоформ в предложении больше сходств, чем различий. Главные функции порядка слов в русском и осетинском языках почти идентичны, которые представлены следующим рядом: грамматическая; семантическая; стилистическая; текстообразующая. Высокая роль порядка слов в русском и осетинском языках обуславливает необходимость его глубокого усвоения в школе на уроках русского и осетинского языков. Билингвальное исследование, наряду со сходством, показал также и существенные различия между порядком слов в русском и осетинском языках. Это, в свою очередь, актуализирует проблему организации обучения порядку слов в русском языке для учащихся национальных школ с учетом порядка слов в их родном (осетинском) языке.

**Ключевые слова:** русский язык, осетинский язык, порядок слов в русском языке, порядок слов в осетинском языке, сравнительно-сопоставительный анализ порядка слов, грамматическая структура русского языка, грамматическая структура осетинского языка.

COMPARATIVE ANALYSIS OF ORDER OF WORDS IN RUSSIAN  
AND OSSETIAN LANGUAGES

© 2018

Dzusova Bella Taimurazovna, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the department of Ossetia philology

Tibilova Anastasia Yasonovna, a student

*North Ossetian State Pedagogical Institute  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Pavlenko street, 73, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Abstract.** In the article comparative-comparative analysis of word order in Russian and Ossetian languages is given, similarities and differences in grammatical structures of these languages are revealed. The order of words by the author is considered as a construction of the mutual arrangement of the members of the sentence, which has a syntactic, stylistic and semantic expression. Particular attention is paid to the problem of the order of words in the context of the general laws of the arrangement of words in the Ossetian and Russian languages, the functions and peculiarities of the order of words in various variations and styles of speech in relation to all members of the proposal, which have not been sufficiently investigated so far. In the process of comparison of one-level constructs, attention should be paid to the dialectics of similarities and differences, which makes it possible to distinguish the sequence of word forms in the conditions of the national region in the conditions of the national region: universal, that is, the logical basis is common for all languages; The Indo-European base is genetically shared; general typologically; various (special) for Russian and Ossetian languages. Following these fundamental principles, it is important to note the fact that between the Ossetian and Russian sequence of word forms in the sentence there are more similarities than differences. The main functions of word order in Russian and Ossetian languages are almost identical, which are represented by the following series: grammatical; semantic; stylistic; text-forming. The high role of word order in Russian and Ossetian languages necessitates its in-depth assimilation at school in Russian and Ossetian languages. Bilingual research, along with similarities, also showed significant differences between the order of words in Russian and Ossetian languages. This, in turn, actualizes the problem of organizing the training of the order of the Russian words for students of national schools, taking into account the order of words in their native (Ossetian) language.

**Keywords:** Russian language, Ossetian language, word order in Russian, word order in Ossetian language, comparative-comparative analysis of word order, grammatical structure of Russian language, grammatical structure of Ossetian language.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* По своей грамматической структуре осетинский и русский языки причисляются к различным группам. Данное различие обнаруживается и в структуре предложения, так как любой язык владеет внутренними специфическими законами существования и дальнейшего развития. Особый интерес в этом аспекте представляет сравнительно-сопоставительный анализ особенностей структуры предложения в осетинском и русском языках. Каждый отдельный этноязык, по мнению некоторых ученых (Л.Н. Голайденко, Б.Т. Дзусова, С.И. Дружинина, Л.Б. Гацалова, Л.К. Парсиева), независимо от уровня и

состояние своего развития, характеризуется двумя базисами: общим, универсальным, всеобщим, то есть элементами так называемого «языка вообще» и частным, отдельным, индивидуальным, то есть конкретным. Это говорит о том, что каждый язык представляет отношение частного к общему и наоборот. Иными словами – каждый этноязык содержит вариант/инвариант, и развивает, несомненно, широко известный при двуязычии факт интерференции, так как в таком случае этноязыки-варианты, стараясь «догонять» свое общее – инвариант-язык, начинают уподоблять друг друга [1–4]. Однако нужно учитывать еще и ту ситуацию (В.В. Виноградов), что не все языки включают равное общее [5]. Здесь не-

обходимо исходить из того, что отношение вариантов-этноязыков к инвариантам-языкам не может быть постоянными и одинаковым.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Изучение трудов лингвистов (Н.К. Багаев [6], В.В. Виноградов [5], Л.Б. Гацалова [7], Б.Т. Дзусова [8], С.Е. Ногаева [9], Л.К. Парсиева [7], М.Д. Фардинова [8] и др.) – представителей разных направлений науки о языке в русской и осетинской речи позволяют констатировать значительную роль этого языкового явления в порождении и восприятии речи. Порядок слов в русском и осетинском языках – явление достаточно полифункциональное (Л.К. Парсиева, Л.Б. Гацалова, А.М. Мартазанов), и последовательность расположения слов в синтаксических единицах придает предложению и даже тексту различные синтаксико-стилистические нюансы [10, с. 153–154]. В контексте порядка слов в предложении, осетинский и русский языки сходны наличием в них определенных языковых универсалий: противопоставление стилистически значимой и нейтральной последовательности слов, четкое членение слов в предложении, актуальное членение предложения, соблюдение текстообразующего порядка слов [11, с. 208–213]. Исходя из этого, современные исследователи в качестве основных функций порядка слов выделяют: грамматическая; стилистическая; логико-выделительная; текстообразующая; семантическая функции.

Определяя задачи исследования синтаксиса простого предложения, пишут ученые (Г.В. Буянова, И.Тобин), что правильное построение предложения – один из существенных, самых главных элементов грамматической структуры языка. Грамматические конструкты предложения, а также его членов специфические для каждого языка или группы родных языков. Рассматривая законы построения речи, в которой ясно выражена мысль, грамматика в основе синтаксиса ставит чаще учение о предложении [12; 13].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Несомненно, что основные признаки грамматической структуры осетинского и русского языков обнаруживаются и активно влияют как на состав предложения, так и в целом на содержание текста. Тем самым они обуславливают сходства и отличия в синтаксической структуре предложения осетинского и русского языков, которые тесно взаимодействуют в процессе подлинного осетинско-русского двуязычия. Это является одной из основных интерференций, предполагающей сопоставление структуры второго языка структурам родного языка, в данном случае осетинского. В результате нами выделены три разных типов взаимодействия: *первое* – когда структуры второго языка выстраиваются в соответствии со структурами родного языка; *второе* – когда структуры родного языка строятся в соответствии со структурами второго языка; *третье* – когда в результате контаминации структур родного и второго языков появляются новые структуры, отличающиеся от структур родного и второго языков существенно. Именно в таком аспекте и исследуется объект нашего внимания – последовательность слов в предложении как один из основных индикаторов грамматической структуры этнических языков.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Последовательность слов в русском и осетинском языках не очень строго привязана к грамматической структуре предложения. Хотя в русском языке есть отдельные случаи, когда последовательность слов строго отражает грамматическую структуру предложения. Например, встречаются ситуации, когда словоформы формально не различаются морфологически. В таком случае для разграничения синтаксических функций применяется именно последовательность слов (А.Н. Тотиева), кото-

рая справедливо расставляет акценты в полемике о синтаксической направленности тех или иных словоформ [14]. В качестве примера можно привести предложение: *Мать любит сына*, где словоформе *мать* принадлежит синтаксическая функция подлежащего в силу того, что в предложении она занимает препозицию, соответствующая грамматическому конструкту высказывания: *любит мать сына*. Другой порядок слов, очевидно, будет содержать другую грамматическую конструкцию предложения: *Сын любит мать* → *любит сын мать*, о чем свидетельствует и предикативно-актантная конструкция: если в первом случае роль первого актанта, часто совпадающего с подлежащим, играет словоформа *мать*, то во втором случае в качестве актанта выступает словоформа *сын*.

Подобный пример, безусловно, не является типичным для грамматической структуры русского языка, но, тем не менее, с ним необходимо считаться при обучении русскому языку в национальных школах, поскольку мы здесь наблюдаем несогласованность глубинной и поверхностной структур. Достижение смысловой ясности, как пишут О.Э. Иванова, Т.Г. Точилкина и Е.А.Гнатыхина стимулируют вопросы по критическому мышлению [15, с. 108–111; 16]. В подобных случаях ученикам нужно расшифровывать значение четкого порядка слов и причины, порождающие его. Это обусловлено тем, что в осетинском языке, в отличие от русского, нет строгой зависимости порядка слов в предложении. Например: *Мад уарзы лæнпуйы* → *Лæнпу уарзы мады* и *Лæнпуйы уарзы мад* → *Мады уарзы лæнпу*. Оба эти конструкции допустимы и равносильны, и поэтому знаковый механизм русского порядка слов непонятен ученику-осетину.

Порядок слов в прямой речи обычно не зависит от ее места по отношению к авторским словам либо авторской речи (Л.А. Туаева), тогда как в авторской речи порядок слов зависит от места, которое занимает авторская речь по отношению к прямой речи [17]. В случае, если авторская речь предшествует прямой речи, то в ней следует придерживаться прямого порядка главных членов предложения, то есть сказуемое ставится после подлежащего. Например: *Бексолтан гæххæттыты тыхтæй цалдæр цъары рафæлдæхта, стæй ныххудтис æмæ хъæрсей загъта: «Ай æнæхъæн чынгъ куы у! Ног машинистка йæ бон изæрма дæр нæ фæуыдзæнн мы-хуыргонд», «Бексолтан пролистал несколько листов из свертка бумаг, потом рассмеялся и громко произнес: «Это же целая книга! Новая машинистка наша не закончит печатать ее с утра до вечера».*

Как видно из приведенного примера, одни исследователи выделяют только порядок слов, не учитывая то, где происходит реализация данного понятия, другая группа исследователей пишет только о последовательности членов предложения. Более привычным для осетинского языка и наиболее приемлемым считается такой порядок синтаксических групп, в котором впереди идет группа подлежащих [8, с. 56–60]. Например, в высказывании *«Цветет мак»* порядок синтаксических групп выступает, со стилистической точки зрения, наиболее нейтральным, в отличие от обратного *«Мак цветет»*. Но в осетинском языке, напротив, и со стилистической точки зрения, и с коммуникативной позиции синтаксиса наиболее нейтральным считается следующий порядок: *«Мак дидинæг калы»* в отличие от *«Дидинæг калы мак»*. Так как в приведенном примере осетинский и русский языки отличаются тем, что в осетинском языке группа сказуемого выражена сказуемым *калы* комплементарным дополнением *дидинæг*, а в русском языке представлена только сказуемым, то здесь возникает проблема порядка слов также и внутри группы сказуемого. В осетинском языке, в таком случае, стилистически нейтральным опять выстраивается порядок слов в группе сказуемого, в котором сказуемое следует за комплементарным дополнением *дидинæг*.

Продолжая дискутировать о группе, содержащей сказуемое и прямое дополнение, следует заметить между русским и осетинским языками то различие, что в русском языке нейтральный порядок слов группы сказуемого, заключающийся в постпозиции прямого дополнения, переходит в порядок слов соответствующего словосочетания. Другое дело в осетинском языке: с зависимым именительным или винительным падежом существительного в глагольных словосочетаниях присутствует обязательная препозиция зависимого компонента, которая, в случаях перевода глагольного словосочетания, меняется на постпозицию. Приведем примеры: *суг сæттын (колоть дрова), фæс хизын (пастись скот), чиныг кæсын (читать книгу), Лæг суг сæтты (Мужчина колет дрова); Ус фысыг писмо (Женщина пишет письмо).*

Если сравнить подлежащно-сказуемые предложения в осетинском и русском языках, то можно выявить некоторые отличия в порядке расположения синтаксических групп и образующих их единиц. В русском языке, например, предложения с предикативными формами глагола, краткими прилагательными – *мыслим, слышен, посажен, замечен, знатен, очевиден, вреден, нужен, вероятен*, краткими страдательными причастиями (*Эти произведения прочитаны длинными бессонными ночами*) способны к образованию коммуникативно нерасчлененных вариантов, в которых, при стилистически нейтральном порядке слов в предложении, подлежащее следует за сказуемым. В подобных случаях в осетинском языке более приемлемым будет такой порядок слов в предложении, при котором сказуемое будет следовать подлежащему. Для сравнения приведем пример: *Телефон ныдзæнгæрæг кодта (Зазвонил телефон). Райсомæй фæндаг зынын райдыдта (К утру стала видна дорога). Уызджытæ арбацыдысты (Гости пришли). Мыды бындзытæ гуыз-гуыз кæнынц (Жужжат пчелы). Денджызы уынаер хуыбы (Слышен прибой моря). Ацы фарста æнцон аскъуыдцæг кæнæн у (Этот вопрос легко решить). Уынгæ зын рацæуен у (На улицу трудно выйти).*

Заметим, что предложения без подлежащего при нейтральном порядке слов, как в русском, так и в осетинском языке, образуют комплексную рему и действуют в качестве коммуникативно нерасчлененных. Однако, осетинский и русский языки отличаются последовательностью компонентов. Например: *Дуар бахостой (Постучали в дверь). Хид хъуамæ саразой (Должны построить мост). Хъуыддæгтимæ архайд фæци (Покончено с делами). Фæздæгæй нæй арбахизæн (Из-за дыма войти нельзя).*

Для более точных сопоставлений порядка слов в приведенных конструкциях чрезвычайно важным в осетинском и русском языках является использование трансформационного метода, имеющего лингвометодическое значение. Собственно, трансформационный метод действует выявлению других, менее явных, расхождений в порядке слов в обоих языках. Так, если в приведенные выше осетинские предложения ввести частицу «та» - «опять», «а», то получаются следующие аранжировки: *йз та йæ хæссын; Хæссын та йæ æз; \* Хæссын йæ та æз; \* Хæссын æз æй та; \* Хæссын æз та йæ; Хæссын æй æз; \* йз æй та хæссын; \* йз хæссын æй та; \* йз у хæссын та йæ; Та æз хæссын æй и т. д. (\*невозможные аранжировки).*

Обратимся теперь к соответствующим аранжировкам в русском языке: *Я несу его опять; Я опять его несу; А я его несу; Его я опять несу; Несу опять его я; Несу опять я его; Несу его опять я; Несу я опять его и т.д.* Приведенные аранжировки указывают на то, что в русском языке допустимы все перечисленные варианты, в то время как в осетинском языке только две конструкции являются допустимыми.

В осетинском языке, в отличие от русского, допустимых аранжировок в порядке слов значительно меньше. При этом следует отметить тот факт, что по смыслу аранжировки осетинского порядка слов часто не совпа-

дают с содержанием аранжировки в русском языке, так как даже совершенно одинаковый порядок слов иногда меняет значение предложения. Например, в осетинском языке предложение *Нæ йæ хæссын æз* означает *Не несу я его*. С аналогичным порядком слов в русском языке это же предложение принимает совсем другое значение, а именно: *Не его несу я*. Приведенные примеры позволяют утверждать, что как в русском, так и в осетинском языке употребляются свой этнический порядок слов. Там, где порядок слов совпадает, языки, скорее всего, выказывают не столько этнонациональный характер, сколько выражают универсально-логическое изложение мыслей. Некоторые различия порядка слов в осетинском и русском языках встречаются и в случае императивных (директивных) предложений. Так, если сравнить: *Ардаем рацу*, которое буквально переводится *Сюда-ка иди*, реально означает *Иди-ка сюда*.

В приведенных конструкциях словопорядок внутри группы подлежащего не совпадает: так, постпозитивное определение в русском языке соответствует всегда препозитивному определению внутри группы подлежащего в осетинском языке. Анализируя указанную группу прямого дополнения самостоятельно, можно представить ее как сложное предложение, состоящее из двух отдельных простых, но расширенных предложений: *зæронд цъæх бирæгъ (старый серый волк)*. Вместе с тем, в русском языке двойные определения в простых предложениях часто могут варьироваться позициями, что не возможно бывает в осетинском языке, поскольку в осетинском редко действует строгое правило: из двух или более дефиниций ближе к выражаемому слову ставится та дефиниция, которая обозначает более неизменный, значимый признак. При совмещении же указанных простых предложений осетинский язык превращает ключевое слово первого предложения во внутреннюю форму сложного предложения, а ключевое слово второго предложения – во внешнюю форму сложного предложения. Почти также случается и в русском языке. Но на этом подобие заканчивается, и если в осетинском языке допускается только жесткая препозиция зависимого компонента сложного предложения, то такой же строгий порядок слов присутствует и в русском языке, но уже с непременной постпозицией зависимого компонента. В то же время, как показывает лингвометодическое сопоставление порядка слов в осетинском и русском языках, в предложениях с прилагательными обычно у них порядок слов-компонентов похожий: препозиция прилагательного по отношению к существительному. Сравним: *сæууон арв (утреннее небо), быдыйраг дидинджытæ (полевые цветы), бæрзонд хæхтæ (высокие горы), адджын рагъæд неситæ (сладкие зрелые дыни), лæугæ дон (стоячая вода) и т. п.*

Здесь следует обратить внимание на следующие различия между порядком слов в осетинском и русском языках: в осетинском языке в случае, когда зависимым компонентом именного предложения является не прилагательное, а имя существительное в косвенном падеже, то обозначенный порядок слов – препозиция зависимого компонента – не меняется. В русском же языке, в аналогичных случаях, порядок слов меняется. Например: *стъолы къæхтæ – ножки стола, фыдæлты бæстæ – страна предков, фыды кад – честь отца*. Однако порядок слов в осетинском и русском языках снова начинают совпадать, если падежному субстантиву осетинском языке соответствует адективное образование в русском. Например: *зымæджы æхсæвтæ (зимние вечера), усы къæба (женское платье) и т. п.*

Следует отметить, что с зависимой падежной формой в словосочетаниях в русском языке однообразен порядок компонентов с постпозицией зависимой формы. А в осетинском языке, напротив, постоянен порядок слов с препозицией зависимой падежной формы *фыды мад – буквально «отца мать и мать отца»*. В лингвометодическом аспекте нет проблем в ситуации, когда

атрибутами являются числительные, которые в обоих языках препозитивны всегда: *æртæ фæткъуыйы (æхсæз фæткъуыйы) – три яблока (шесть яблок)*: когда же они занимают постпозицию, тогда уже выражают примерное число: например: *дыууæ минуты фæстæ через две минуты /минутææ дыууæ – минуты две, иу-фондз боны – дней пять*.

Если говорить о порядке слов в глагольных словосочетаниях, то в русском языке следует уделить внимание препозиции слов-наречий на «о»: *Музыка громко разносилась по селу. Дети весело играли на улице*. В осетинском языке в таких случаях тоже применяется препозитивное наречие: *Музыка хъæрæй парахат кодта хъæуы*. Здесь речь идет о подлинных, абсолютных наречиях, которые связаны не только с глаголом, но и с существительным, то есть они одновременно выражают как действие, так и субъект действия. Значит, приведенное выше словосочетание можно перевести так: *Музыка громкая (громко) разносилась по селу*. В осетинском языке принято считать правильным порядок слов с постпозитивным наречием. Например: *Чызг ахуыр кæны иттæг хорз «Девочка учится очень хорошо»*, поскольку такой порядок соответствует и синтаксическому конструкту.

В осетинском языке, в отличие от русского, мы также имеем строгий порядок слов в аранжировках с деепричастиями, в которых строгое соблюдение постпозиции последних обязательна [9]. Сравним: *йтæфы бадгæйæ йæ зердæ хъарм кодта – Сидя в жаре, она теряла сознание*. В императивных предложениях в осетинском языке, в отличие от русского, мы также располагаем обычной препозицией наречия конверсива. Сравниваем: *тагъддæр æзгъор – Бегай быстрее и /йзгъор тагъддæр – Быстрее бегай*. В предложениях же с зависимой падежной формой в русском языке обычно присутствует постпозиция этой формы по отношению к глаголу: *Мы начали собирать урожай*. В осетинском языке правильным является и обратный порядок слов: *Мах райдыдтам æмбырд кæнын халсар (Мах райдыдтам халсар æмбырд кæнын)*.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления*. Таким образом, мы пришли к выводу, что при разработке методологии и методики обучения как русскому языку, так и осетинскому, чрезвычайно важным является обращение к основным методам и средствам синтаксической науки. Эти методы, несомненно, выделяются не только лингвистической направленностью, но и лингвометодической, лингводидактической и мнемонической значимостью. Помимо этого, поскольку разные синтаксические методы и приемы служат для отражения различных аспектов синтаксических построений, то высокую практическую значимость имеет комплексное использование ведущих синтаксических методов и приемов, графическое представление которых наглядно демонстрирует все аспекты синтаксических конструкций, а также позволяет на основе сравнительно-сопоставительного анализа этих же аспектов выявлять сходства и отличия как внутри одного языка, так и в различных соотносимых языках.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Голайденко Л.Н. Лексика со значением представления в аспекте экспрессивного синтаксиса (на материале художественной прозы) // Ученые записки Орловского государственного университета. 2018. № 1 (78). С. 106–110.
2. Дзусова Б.Т. Система изучения этнокультуроведческой лексики русского языка в осетинской школе. Владикавказ, 2006. 126 с.
3. Дружинина С.И. К вопросу об особенностях предложений с обстоятельствами сравнения // Ученые записки Орловского государственного университета. 2017. № 4 (77). С. 80–83.
4. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. Этноспецифика эмотивных устойчивых сочетаний в осетинском языке //

Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 29. С. 53–56.

5. Виноградов В.В. Некоторые задачи изучения синтаксиса простого предложения // Вопросы языкознания. – 1954. – М. – С.20–256.
6. Багаев Н.К. Современный осетинский язык. В 2-х т. Т. 2. Синтаксис. Орджоникидзе. 1982. 245 с.
7. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. Повтор как выразительное средство языка художественного произведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 11 (176). С. 101–104.
8. Дзусова Б.Т., Фарзидинова М.Д. Особенности организации самостоятельной работы учащихся 8 классов на уроках осетинского языка и литературы // Наука, образование и инновации. Сборник статей международной научно-практической конференции: в 3 частях. 2017. С. 56–60.
9. Ногаева С.Е. Обучение младших школьников видам связи предложений в тексте // Начальная школа плюс До и После. 2007. № 3. С. 18–22.
10. Парсиева Л.К., Гацалова Л.Б., Мартазанов А.М. Особенности звукового строя русского, осетинского и нахских языков // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 9-2. С. 153–154.
11. Сидакова Н.В. Переосмысление приоритетов и ценностных установок в полилингвальном и поликультурном образовании // Азимут научных исследований. 2018. № 1. С. 208–213.
12. Буянова Г.В. Язык научного общения в России: к истории вопроса // Азимут научных исследований. 2018. № 1. С. 43–47.
13. Тобин И. Реферативный журнал. Языкознание. – 1997. № 2. С. 13–21.
14. Тотиева А.Н. Народная сказка как средство формирования поликультурности мышления младшего школьника // Актуальные проблемы современного образования в условиях двуязычия. Владикавказ, 2013. С. 620–623.
15. Иванова О.Э., Точилкина Т.Г. Сократический диалог как обучение совместному решению проблем // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 108–111.
16. Гнатышина Е.А., Иванова О.Э. Методологический потенциал сократического диалога как инновационного подхода к управлению проектами // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 59–62.
17. Туаева Л.А. Кæсыны чиныг. 4 кл. Владикавказ: СЕМ, 2014. 216 с.

*Статья поступила в редакцию 23.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 81

## ОБ ОДНОМ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ СВОЙСТВ ГОЛОСОВОГО ИСТОЧНИКА ФИГУРАНТА ИДЕНТИФИКАЦИОННОЙ КРИМИНАЛИСТИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

© 2018

**Каганов Александр Шлемович**, кандидат технических наук, старший научный сотрудник  
отдела экспериментальных исследований речи  
Институт языкознания Российской Академии наук  
(125009, Россия, Москва, Б. Кисловский пер., 1, стр. 1, e-mail: a.sh.kaganov@mail.ru)

**Аннотация.** Статья раскрывает один из возможных путей решения проблемы неполной сопоставимости исходных звукозаписей (т. е. записей, полученных в процессе, например, оперативно-разыскных мероприятий, или тех фонограмм, которые предоставлены для исследования обвиняемым, свидетелем или потерпевшим) и образцов голоса и речи фигуранта криминалистической экспертизы, предоставленных следствием или судом для проведения сравнительного идентификационного исследования. Успешное преодоление данной проблемы, возникающей в процессе криминалистического идентификационного исследования личности по голосу и звучащей речи, требует, в частности, выявления таких индивидуализирующих признаков голосового источника, которые сохраняют свою стабильность даже в условиях различия эмоционального состояния диктора, неодинаковости речевых ситуаций, сопутствующих получению фонограммы, и несовпадения технических характеристик каналов записи исходного и сравнительного речевого материала. Автор приводит в статье данные статистической обработки результатов экспериментов, целью которых являлась оценка устойчивости предложенного автором показателя, характеризующего функционирование источника возбуждения речевого тракта говорящего, – относительного диапазона изменения частоты основного тона  $D_{Fo}$ . Данный показатель продемонстрировал свою стабильность в условиях ограничений, наложенных на начальные условия решения рассматриваемой задачи криминалистической идентификации личности говорящего.

**Ключевые слова:** судебная экспертиза; криминалистическая идентификация; голосовой источник; звучащая речь; частота основного тона; индивидуализирующий идентификационный признак; эксперимент.

## ABOUT ONE CRITERION FOR ASSESSING THE PROPERTIES OF A VOICE SOURCE OF A PERSON INVOLVED IN AN IDENTIFICATION FORENSIC EXAMINATION

© 2018

**Kaganov Alexander Shlemovich**, candidate of Technical Sciences, senior Researcher  
of Department of Experimental Speech Studies  
Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences

(125009, Russia, Moscow, Bolshoy Kislovsky pereulok, house 1, building 1, e-mail: a.sh.kaganov@mail.ru)

**Abstract.** The article reveals one of the possible ways of solving the problem of incomplete comparability of initial sound recordings (those records obtained in the process, for example, operational search activities, or those phonograms that are provided for investigation by the accused, witness or victim) and samples of the voice and speech of the person involved in the forensic examination provided by the investigation or court for a comparative identification study. Successful overcoming of this problem arising in the process of forensic identification of the personality by voice and sounding speech requires, in particular, the identification of such individualized features of the voice source that maintain their stability even in conditions of differences in the emotional state of the speaker, the unevenness of the speech situations accompanying the phonogram, and the discrepancy in the technical characteristics of the recording channels of the original and comparative speech material. The author gives in the article the statistical processing results of experiments, the purpose of which was to assess the stability of the indicator proposed by the author, which characterizes the functioning of the source of excitation of the speaker's speech path – the relative range of the pitch frequency  $D_{Fo}$ . This indicator demonstrated its stability under conditions of limitations imposed on the initial conditions for solving the problem of forensic identification of the speaker in question.

**Keywords:** forensic examination; forensic identification; voice source; sounding speech; pitch frequency; identification feature.

Известно, что технология идентификационного исследования личности говорящего предполагает сравнение записей его голоса и речи, полученных в результате оперативно-разыскных мероприятий (далее – ОРМ) или предоставленных потерпевшим, свидетелем и др. (т. е. сравнение т. н. «исходных») фонограмм) с образцами голоса и речи подозреваемого, обвиняемого и др., полученными с соблюдением норм уголовно-процессуального кодекса. В качестве образцов голоса и звучащей речи могут использоваться фонограммы публичных выступлений фигуранта экспертизы по радио, телевидению, звукозаписи его интервью (если таковые имеются в распоряжении органа или лица, назначившего экспертизу), а также фонограммы допроса фигуранта следователем, либо образцы, взятые у него в ходе судебного заседания [1, с. 195].

Однако, и из экспертной практики, и из специализированных литературных источников известно, что при производстве экспертизы очень часто возникает проблема неполной сопоставимости этих звучащих текстов [2, с. 111]. Успешное преодоление данной проблемы требует, в частности, выявления таких индивидуализирующих признаков голосового источника, которые сохраняют свою стабильность даже в условиях различия эмоционального состояния диктора, неодинаковости речевых

ситуаций, сопутствующих получению фонограммы, и технических характеристик каналов записи исходного и сравнительного речевого материала.

С целью расширения списка стабильных индивидуализирующих признаков нами был предложен показатель, характеризующий функционирование источника возбуждения речевого тракта говорящего, – относительный диапазон изменения частоты основного тона  $D_{Fo}$  [3, с. 112]. По своей сути  $D_{Fo}$  есть не что иное, как интегральная характеристика манеры речи индивидуума: чем монотоннее его манера говорения, тем меньше значение  $D_{Fo}$ , и наоборот – чем эмоциональнее, экспрессивно насыщеннее речь, чем более выражена манера интонирования диктора, тем выше значение относительного диапазона изменения частоты основного тона (далее – ЧОТ).

Проанализируем преимущества применения этого индивидуализирующего признака в экспертной практике и в лабораторных экспериментах, посвященных исследованию голосового источника. Напомним, что данная характеристика есть не что иное, как отношение максимального значения частоты основного тона (среднее значение ЧОТ плюс удвоенное значение среднеквадратического отклонения (далее – СКО, или  $\sigma$ ) ЧОТ от среднего значения) к минимальному (среднее значение

ЧОТ минус удвоенное значение  $\sigma$ ). Согласно нормальному закону распределения вероятность попадания случайной величины (в нашем случае этой случайной величиной является значение частоты основного тона) в интервал  $\pm 2\sigma$  отклонения этой величины от среднего её значения равна 0,96, т. е. составляет 96 %. Признак  $D_{Fo}$  показал свою устойчивость как в условиях естественных, или полевых экспериментов, т. е. в «живых» звукозаписях, полученных в обстановке ОРМ, так и при проведении экспериментов в лабораторных условиях.

С целью подтверждения высказанного положения приведем результаты одного из наших лабораторных экспериментов. Для проведения эксперимента из массива проанализированных нами (в ходе выполнения криминалистических идентификационных судебных экспертиз) звучащих текстов были отобраны те т. н. «исходные» записи, которые содержали разговоры дикторов мужского пола, проведенные по трактам сотовой связи. Отбор звучащих текстов для описываемого эксперимента обусловлен тремя обстоятельствами:

– во-первых, опыт экспертной практики показывает, что подавляющее число фонограмм, поступающих на криминалистическое идентификационное исследование, представляют собой звукозаписи телефонных разговоров по трактам сотовой связи;

– во-вторых, именно этим условиям записи часто сопутствует наличие в телефонном тракте шумов, помех и частотных искажений, затрудняющих процесс идентификации, и, наконец,

– в-третьих, для данных экспертных ситуаций характерна несопоставимость (на первый взгляд) или неполная сопоставимость исходных и сравнительных звукозаписей.

В этих ситуациях особенно важную роль приобретают те индивидуализирующие идентификационные признаки, которые сохраняют свою стабильность в описанных выше обстоятельствах.

Статистический анализ относительных отклонений среднего значения частоты основного тона речевой продукции дикторов в материале выбранных 24-х исходных записей от средней ЧОТ в сравнительных фонограммах, проведенный по результатам исследования этой выборки, показал, что средневзвешенное относительное отклонение среднего значения ЧОТ  $F_o$  составило 18,3 %. Заметим, что данный показатель близок к предельно допустимому значению интраиндивидуальной голосовой изменчивости [4]. В то же время средневзвешенное относительное отклонение относительного диапазона изменения основного тона  $D_{Fo}$  на данной выборке составило всего 3,8 %. Поясним, что для оценки близости анализируемых параметров была использована метрика, основанная на правиле «ближайшего соседа», описанная в нашей работе [2, с. 46].

Причиной приведенных различий послужили несколько факторов. Первым из этих факторов является неодинаковость ситуаций речевого общения: для каналов мобильной связи характерно, как упоминалось выше, присутствие в них шумов, помех и частотных искажений. Эти факторы часто влекут за собой форсирование голоса абонента, а значит и изменение параметров ЧОТ по сравнению с характерной для данного диктора нормой. С другой стороны, сравнительный речевой материал обычно представляет собой записи, полученные в кабинете следователя или в процессе судебного заседания с помощью обычных бытовых устройств звукозаписи (далее – УЗЗ). В этих условиях от фигуранта, как правило, не требуется форсирование голоса.

Кроме того, необходимо обратить внимание и на различие в эмоциональном состоянии фигурантов описанного эксперимента. Для т. н. «исходных» звукозаписей характерно активное эмоциональное состояние говорящего (как правило, он не предполагает, что его разговор с собеседником записывается – поэтому он, как правило, говорит свободно; часто – если речь идёт о чиновнике

высокого уровня – действует напористо, берёт инициативу в разговор на себя, навязывает собеседнику свою точку зрения). Образец же часто записывается после предъявления фигуранту обвинения в совершении уголовного преступления, в большинстве случаев в присутствии следователя, адвоката, судьи и др. В такой обстановке эмоциональное состояние диктора часто оказывается вялым, иногда скользящим к подавленности. Все эти факторы оказывают на характеристики голосового источника значительное влияние.

Таким образом, описанные ситуации являются характерными для исследования «живых» звукозаписей в том отношении, что в процессе инструментального анализа характеристик ЧОТ следует учитывать фактор низкой сопоставимости фонационных характеристик дикторов на фонограммах, полученных в процессе ОРМ, и на звукозаписях образцов, представленных для сравнения. В первом случае чаще всего приходится анализировать спонтанную, эмоционально окрашенную разговорную речь (далее – РР). Сравнительный материал, как правило, представляет собой, во-первых, рассказ автобиографии (т. е. монолог), во-вторых, чтение предложенного фигуранту текста. Следует отметить, что текст этот, к сожалению, далеко не всегда является одним из фонетически представительных специальных текстов, рекомендуемых в литературных источниках (см., например, работу [5, с. 268]). Часто для чтения при записи образцов следователи или судьи предлагают первый попавшейся под руку текст: газетную статью, извлечения из уголовного-процессуального или уголовного кодекса и др.

Ещё одним фактором, усложняющим процесс идентификационного исследования, является низкое качество исходного речевого материала, т. е. фонограмм, полученных в процессе ОРМ или предоставленных свидетелями или потерпевшими по своей собственной инициативе. Часто на таких звукозаписях присутствуют сильные посторонние шумы, помехи и искажения в тех частотных областях, которые наиболее «интересны» с точки зрения спектрального анализа. Так, например, в известной работе [6] прямо указывается, что если процесс продуцирования речи сопровождается акустическим шумом с уровнем 80–90 дБ, уровень речи диктора исследования поднимается на 10–15 дБ (т. е. в 3–5 раз) по сравнению с нормой. Это явление сопровождается заметными изменениями значений формант и формы спектра (т. е. изменениями соотношений сигнала в полосах спектра – здесь следует пояснить, что из литературных источников известно, что именно форма спектра определяет акустическое качество звуков [7, с. 5] конкретного индивидуума). При этом форманты (т. е. максимумы в спектре речевого сигнала) являются лишь доступным для речевого аппарата способом достижения необходимых полосных соотношений. В силу указанных факторов проведение спектрального анализа в этих условиях часто становится невозможным.

В описанных обстоятельствах значение тех индивидуализирующих признаков инструментальной, или акустической группы, которые связаны с исследованием характеристик ЧОТ и статистических параметров огибающей основного тона, заметно увеличивается, поскольку современные звуковые анализаторы обеспечивают устойчивое выделение контура основного тона на фоне шумов.

В практике решения задачи криминалистической идентификации личности говорящего аккумулярован значительный опыт акустического анализа фонационных характеристик индивидуума с применением специализированных аппаратно-программных комплексов последнего поколения. Примерами указанных комплексов могут служить комплексы «Justiphone» (г. Орёл) и «ОТ Expert» (г. Москва). При их разработке был использован опыт, накопленный в системах экспертных учреждений Минюста и Минобороны России и описанный в наших работах (см., например, [2, с. 16]).

В заключение следует сказать, что в процессе анализа акустических признаков, характеризующих работу фонационного аппарата диктора-фигуранта экспертизы, относительный диапазон изменения частоты основного тона  $D_{f_0}$  продемонстрировал свою стабильность в условиях ограничений, наложенных на начальные условия решения задачи: недостаточную (на первый взгляд) протяженность исходных и сравнительных звучащих текстов; их неполную сопоставимость по эмоциональному состоянию фигуранта; наличие на фонограммах помех, шумов и искажений; различие технических характеристик каналов записи и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Каганов А.Ш. Криминалистическая экспертиза звукозаписей. Монография. – М.: Юрлитинформ, 2005. 272 с.
2. Каганов А.Ш. Криминалистическая идентификация личности по голосу и звучащей речи. Монография. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрлитинформ, 2012. 296 с.
3. Каганов А.Ш. Криминалистическая идентификация личности по голосу и звучащей речи. Монография. – М.: Юрлитинформ, 2009. 291 с.
4. Рамишвили Г.С., Чикоидзе Г.Б. Криминалистическое исследование фонограмм речи и идентификация личности говорящего. – Тбилиси: Мецниереба, 1991. 265 с.
5. Каганов А.Ш., Назин Л.Ф. Криминалистическая экспертиза видео- и звукозаписей. Краткая энциклопедия. М.: Юрлитинформ, 2014. 280 с.
6. Михайлов В.Г., Златоустова Л.В. Измерение параметров речи / Под ред. М.А. Сапожкова. М.: Радио и связь, 1987. 168 с.
7. Варшавский Л.А., Литвак И.М. Исследование формантного состава и некоторых других физических характеристик звуков русской речи // Проблемы физиологической акустики. М.-Л.: АН СССР, 1955. Т. 3. С. 5–17.

*Статья поступила в редакцию 10.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 811.111'255 (075.8)

## УСТНЫЙ ПЕРЕВОД: КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

© 2018

**Касаткина Клара Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теория и практика перевода»

*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 16в, e-mail: k.a.kasatkina@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы достижения качества устного перевода в процессе выступлений на переговорах и конференциях. Целью статьи является определение критериев оценки устного перевода. Анализируя подходы ведущих отечественных и зарубежных переводоведов, автор статьи обосновывает актуальность разграничения базовых понятий оценки эффективности переводных текстов в письменной и устной коммуникации. При этом проводится различие в способах оценки перевода письменного и устного, рассматриваются понятия эквивалентности и адекватности перевода как основные факторы оценивания эффективности перевода. Достижение адекватности в устном переговорном процессе, в частности прагматической адекватности, рассматривается как наиболее релевантный способ достижения цели коммуникации. В статье проводится обзор актуальных методических приёмов, представленных в работах современных теоретиков и практиков устного перевода, а также рассматриваются наиболее эффективные виды специальных упражнений, применяемые автором статьи на практике. На конкретных примерах демонстрируются приемы преодоления возможных осложнений в процессе устной коммуникации посредством применения специальных переводческих умений и навыков, что позволяет достичь адекватного перевода. В статье также отмечается важность приобретения специальных компетенций устного перевода в ходе обучения на лингвистических специальностях вузов.

**Ключевые слова:** устный перевод, эквивалентность, адекватность, письменный перевод, нормы перевода, последовательный перевод, перевод с листа, качество перевода, приемы перевода, умения и навыки устного перевода, перевод переговоров, перевод конференций, синхронный перевод, переводческая компетенция.

## INTERPRETING: ASSESSMENT CRITERIA

© 2018

**Kasatkina Klara Alekseyevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, professor  
of the department of "Theory and Practice and Translation"

*Togliatty State University*

(445020, Russia, Togliatty, street Belorusskaya 16v, e-mail: k.a.kasatkina@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses the issues of achieving the high quality interpretation at conferences and negotiations. The purpose of the article is to determine the criteria for evaluating interpretation. Analyzing the approaches of leading Russian and foreign translators, the author of the article justifies the need to differentiate the basic concepts of assessing the effectiveness of translation and interpretation. Similarly, the article differentiates the methods of evaluating the translation and interpretation, describes the concepts of equivalence and adequacy of translation, which are considered the main factors in measuring the effectiveness of translation and interpretation. Achieving adequacy in interpreting, particularly, pragmatic adequacy, is viewed as the most relevant way to achieve the goal of communication. The article reviews the actual methodical techniques presented in the works of modern theorists and practitioners of translation and interpretation, and also examines the most effective types of special exercises used by the author of the article in practice. Specific examples demonstrate the ways of overcoming possible complications in the process of oral communication through the use of special translation skills and tools, which allows achieving adequate translation. The article also emphasizes the importance of acquiring special interpretation competences in linguistic education of universities.

**Keywords:** interpreting, translation equivalency, adequacy, written translation, translation norms, consecutive translation, sight translation, quality of translation, translation methods, skills of interpreting, translation of business talks, conference translation, simultaneous translation, translation competences.

Сколько бы не писали или не говорили о переводе, центральной проблемой всегда была и остаётся одна – как перевести качественно. При этом о качестве применительно к переводу говорят на протяжении веков, со времён Иеронима Стридонского до современности не прекращаются споры о преимуществах того или иного способа подбора переводческих эквивалентов, разрабатываются технологии письменного и машинного переводов, подвергаются критике переводы художественных произведений. [1, с. 49–81; 2; 3 с. 58–69, 148–149; 4; 5]. И среди всего этого разногласья есть то, что относительно постоянно присутствует во всех точках зрения по вопросам перевода – перевод должен регламентироваться определенными нормами, а соблюдение этих норм неизбежно приведёт нас к качественному эквивалентному или адекватному переводу [6, с. 90–110; 7, с. 55]. Целью настоящей статьи является попытка определить, в каких критериях следует измерять качество устного перевода, разграничив при этом два вида перевода: письменный и устный. Здесь, видимо, следует оговориться о том, что письменный и устный перевод не могут быть оценены по одинаковым критериям, поскольку эти два вида перевода отличаются как по способу организации деятельности переводчика, так и по конечному результату такой деятельности – созданию текста-транслятора соответственно в письменной или устной речи. Теоретики науки переводоведения, анализируя устный перевод,

указывают на наличие основных «сложных» признаков, по которым отличаются письменный или устный перевод, прежде всего отмечая жёсткий лимит времени процесса создания текста перевода и невозможность обращения к справочной литературе [2, с. 23–41; 8, с. 55–59]. В работах по исследованию устных видов перевода исследуются подвиды устного перевода, такие, как последовательный перевод и перевод с листа [9, с. 38–394; 10, с. 38–49] при этом авторы справедливо считают, что в устном переводе большую роль играют так называемые механизмы перевода, начиная с общепсихологических механизмов деятельности и завершая наличием целого ряда специфических механизмов устного перевода, как например механизмов синхронизации действий, участвующих при порождении текста – перевода [8, с. 56–57]. В научных работах по теории и практике устного перевода Д. Селескович и М. Ледерер подчёркивается единство лингвистических и психологических факторов как неоспоримая основа устного перевода [11], при этом переводчик в процессе устного перевода имеет дело прежде всего со смыслами текстов, иногда вынужденно пренебрегая полнотой содержания, что вполне очевидно подтверждается практикой устного переговорного процесса. Теперь обратимся вновь к постулату о том, в каких критериях следует измерять эффективность устного перевода.

Если в случае письменного перевода для оценивания

используются оба понятия - как «эквивалентность» так и «адекватность», то, как показывает анализ реальных выступлений в процессе переговоров, а также обзор статей ведущих переводчиков нашей страны, для оценки устного перевода практически во всех случаях используется термин адекватность (9, с. 58, 97; 12, с. 44–45). При этом под адекватностью будет пониматься такой текст перевода, который решает основную прагматическую задачу, т. е. является коммуникативно и прагматически эквивалентным в конкретной ситуации переводческого акта, т. е. будет адекватным этой реальной ситуации, передавая смысл текста, иногда даже за счёт некоторых отступлений от содержания, например, пренебрегая излишней подробностью изложения местных региональных реалий не понятных слушателю. В таком случае, если это не противоречит решению прагматической задачи, переводчик может прибегнуть к генерализации. Например, при переводе с русского на немецкий язык достопримечательностей города Ульяновска переводчик столкнулся с необходимостью передать на немецком языке большой перечень национальных меньшинств, проживавших в Симбирске в 18 веке; заметив при этом смятение среди присутствующих, при прослушивании длинного списка непонятных имён переводчик ограничился фразой «Und andere nationale Minderheiten» (и другие национальные меньшинства – перевод автора), обобщив избыточную информацию.

Что же скрывает в себе особую сложность для переводчика? Как подготовить себя к устному переводу, не запутаться в дебрях словесной эквилибристики, и не потерять при этом своё лицо, да ещё и помня о том, что он, переводчик, является тем звеном, который устанавливает контакты – мосты между людьми, принадлежащим к разным культурам. В устном переводе это ощущается особенно остро, поскольку ты имеешь дело непосредственно с людьми, и здесь не может быть мелочей, начиная от внешнего вида переводчика, его эрудиции, а также его умения сделать коммуникацию более успешной, связать воедино все лингвистические и сопутствующие факторы в процессе переговоров. Часто даже в высокой политике успех выступления политического лидера во многом предопределен работой переводчика. Например, в публикациях по проблемам перевода переговоров часто высказывается мысль о том, что успех Горбачева на Западе во многом сложился благодаря высокопрофессиональной работе П.Р. Палажченко, который на протяжении ряда лет оставался одним из самых ярких и значимых представителей сферы устного перевода [13, с. 29–32].

Как представляется, подготовка к устному переводу должна базироваться на тренинге отдельных тем (отраслей), что позволит в процессе последовательного перевода прогнозировать определенный лексический состав высказывания в пределах заданного тематического ряда, обработке и расширении базы прецизионной информации, по сути доведенной до автоматизма узнавания географических названий, чисел, дат, в том числе культурно маркированных для определенной стороны участников переговорного процесса, а кроме того необходимо развивать умение «гибкости» переводчика, т. е. умение находить переводческое соответствие, эквивалент в процессе перевода, даже в том случае, если нет в запасе подходящего термина, а переспрос во время выступления оратора невозможен и промедление ведёт к неизбежному провалу коммуникации, не говоря уже об адекватности перевода [10; 14].

Все переводчики знают, насколько трудно порой бывает передать медицинские термины в устной беседе или выступлении, когда приходится руководствоваться только принципом «понятности», передачи основного смысла, и при этом надо ещё убедиться в том, что тебя адекватно поняли. Во время одной из конференций автору статьи пришлось переводить специальные выдержки из эпикризов по пульмонологии и урологии с немецкого Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

го языка на русский язык. И если с первыми ситуация выглядела вполне нормально, то во втором случае один из выступающих так долго доводил до слушающих суть проблемы, деликатно обходя интимные подробности, что начав переводить последовательно, переводчик вскоре убедился, что его не вполне понимают, если он говорит так, как того требует последовательный перевод – практически вслед за оратором, поскольку начала теряться основная смысловая составляющая. Тогда переводчик применил приёмы компенсации и генерализации, обобщив ряд признаков, указывающих в конечном итоге на эффективность применения нового препарата, прошедшего клинические испытания, решив, таким образом, проблему достижения прагматической адекватности.

Нельзя не отметить также особые камни преткновения устного последовательного перевода, к которым относятся культурные расхождения в парадигме переводимых языков. Знания межкультурных различий, традиций, особенностей менталитета как следствия взаимодействий культурных картин мира коммуникантов, [15, с.36–39; 16, с. 25–27; 17-20]. Они должны стать неотъемлемой частью профессиональной компетенции устного переводчика [11; 21]. Например, выступление на международных конференциях принято начинать с приветствия в адрес председателя, состава президиума, а также руководства организации. Приветствия могут различаться по степени употребления эпитетов, быть более или менее развернутыми. Представители стран Лат. Америки и Африки в соответствии со своими культурными кодами используют более расширенный вариант, стилистика приветствий представителей Европы и США нейтральна, отличается лаконичностью и, как считают представители мидовского протокола, иногда даже нарочито суховато, что, видимо, продиктовано стремлением продемонстрировать своё деловое превосходство в рамках формата международных конференций. [22, с. 28]. При этом, как считают в протокольной службе РФ, переводчик конференций может допускать свертывание громоздких обращений, исходя из норм русского языка и принимая во внимание факт избыточности сообщения [2, с. 53–63].

Тренировка умений и навыков различных подвидов устного перевода проводится на занятиях в аудитории и отрабатывается дома. Основы методики обучения устному переводу, система упражнений по умению вероятностного прогнозирования, вычленению рамки высказывания, тренировке прецизионной информации заложены в работах Р.К. Миньяра-Белоручева, В.Н. Комиссарова [3; 6, с. 40–93]. Большое внимание профессиональным навыкам устного перевода уделяется в работах И.А. Алексеевой, М.В. Вербицкой, И. Зубановой, где детально описаны упражнения на тренировку долговременной и кратковременной памяти, риторических умений синхронизации механизмов чтения и проговаривания [23; 24; 25]. В учебном пособии А. Фалалева и А. Малюфеевой содержится ряд упражнений на поиск ассоциативных рядов, тренировку умений «выхода» из критических ситуаций устного перевода с опорой на уже известную базисную информацию [26].

Как показывает опыт преподавания основ устного перевода в Тольяттинском государственном университете, даже фрагментарное использование ряда упражнений в процессе обучения, а также самостоятельная работа дома позволяют значительно расширить специальные умения, подготовить студентов к переводу переговоров и конференций [27; 28]. Например, 15-минутная переводческая разминка, содержащая ряды чисел с постепенным усложнением, эхо-повтор фразы, перевод со счетом, тренировка прецизионных рядов дают хорошие результаты, что подтверждается контрольными срезами студентов, когда в среднем из группы в 12 человек за 10 недель учебных занятий показатели по умению переключений в последовательном переводе, а также в навы-

ке выделения смысловой рамки высказывания при переводе с листа улучшились на 22–37 %, при этом общая адекватность передачи содержания текста составила 87–95 %, что полностью удовлетворяет критерия качества устного перевода.

Таким образом, говоря об оценивании качества устного перевода, логично видимо исходить из критериев достижения адекватности, в первую очередь, передавая смысл высказывания, при этом всегда стремиться достичь желаемого прагматического воздействия на тех кому этот перевод предназначен. Вполне естественно, что в зависимости от тематики и формата осуществления устного последовательного перевода, перевода с листа или синхронного перевода, адекватность достигается различными способами, но при этом центром коммуникативного процесса является переводчик, обладающий необходимыми психологическими качествами, такими как коммуникативная гибкость, стрессоустойчивость, эрудированность и владеющей соответствующими приемами достижения требуемой адекватности перевода в любой ситуации. Перспективой дальнейшего исследования в достижении качества устного перевода может стать углубленное рассмотрение тематически разностороннего материала в рамках устного перевода политического, юридического коммерческого дискурса, а также устных переговоров бытового формата.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Kussmaul P. Training the translator. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company. 1995. 160 p.
2. Чернов Г.В. Теория и практика синхронного перевода. – М., 2009. – 208 с.
3. Комиссаров В.Н. Лингвистика перевода. М.: ЛИБРОКОМ, 2016. 176 с.
4. Мурдускина О.В. Синтаксическая интерференция при переводе и способы ее преодоления у студентов – будущих переводчиков // Альманах современной науки и образования. 2015. №11 (101). С. 74–77.
5. Никитина Т.Г. Функционально-стилистические параметры модальной рамки // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Кафедра теории и практики иностранных языков и лингводидактики. Нижний Новгород: НГПУ им. К.Минина. 2015. С. 56–62.
6. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. М.: ЧЕРО, 1999. 136 с.
7. Никитина Т.Г. Задачи формирования навыков переводческого анализа текста и редактирования в профессиональной подготовке переводчиков // Концепт. 2018. №2. С. 55–61.
8. Ермолович Д.И. Проблема изучения психологических аспектов перевода // Тетради переводчика. М.: МГЛУ. 2001. С. 45–49.
9. Миньяр-Белоручев Р.К. Записи в последовательном переводе. – М.: Проспект АП, 2005. – 176 с.
10. Чужакин А. Мир перевода 7. Прикладная теория устного перевода и переводческой скорописи. М.: «Р. Валент». 2003. 232 с.
11. Seleskovich, D., Lederer., M. Interpreter Pour Traduire. Paris, 1996. 311 p.
12. Бузаджи Д.М., Шейн А.И. Постоянные переменные. О тактиках достижения адекватности при устном переводе // Мосты. Журнал переводчиков. № 3 (51). 2016. С. 44–55
13. Петренко К., Чужакин А. Мир перевода 4 – М.: «Р. Валент». 2001. 98 с.
14. Красовский Д.И., Чужакин А.П. Конференц-перевод (теория и практика). М.: «Р. Валент». 2014. 200 с.
15. Касаткин А.С. Справедливость в языковой и концептуальной картине мира // Теоретические и практические аспекты лингвистики, литературоведения, методики преподавания иностранных языков Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. Нижний Новгород: НГЛУ им.К.Минина. 2015. С. 36–39.
16. Брега О.Н. Оценка уровня сформированности профессиональной межкультурной метаязыковой компетенции // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия «Педагогика, психология» 2017. № 2(29) С. 25–30.
17. Якушева Т.С. Методологические особенности формирования и развития научной межкультурной коммуникации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 211–213.
18. Ясаревская О.Н. Коммуникативная компетенция - основа иноязычной коммуникативной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 178–183.
19. Тараносова Г.Н., Якушева Т.С. Оценка эффективности формирования компетентности научной межкультурной коммуникации педагогов неязыковых специальностей вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 112–116.
20. Жесткова Е.А. Формирование межкультурной компетенции в условиях диалога культур // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 77–80.
21. Касаткина К.А. Влияние межкультурных различий на эффективность стратегий устного перевода // Инновации. Наука. Образование. 2016. № 4 (3). С. 2.
22. Погодин Б.П. Перевод протокольных текстов. Учебное пособие по освоению частотных протокольных сюжетов. – М.: «Р. Валент» - 2016 – 216 с.
23. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. СПб.: Союз. 2001. 288 с.
24. Вербицкая М.В., Беляева Т.Н., Быстрицкая Е.С. Устный перевод. Английский язык. Часть 1. – М.: Глосса-Пресс. 2008. 384 с.
25. Зубанова, И. Английский язык. Скоропись в последовательном переводе (+ 2CD). - М.: «Р. Валент». 2016. 216 с.
26. Фалалеев А., Малофеева А. Упражнения для синхрониста. Умильные мордочки енотов. Самоучитель устного перевода с английского языка на русский. СПб.: Перспектива, Юникс, 2016. – 176 с.
27. Мурдускина О.В. Оценка качества устного перевода при подготовке переводчиков в вузе // Карельский научный журнал 2017 Т. 6 №4(21) С. 57–59.
28. Касаткина К.А. Формирование специальных профессиональных компетенций при обучении устному переводу // Язык и языковое образование в современном мире. Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции под редакцией Е.Е. Беловой. 2016. С. 190–195.

Статья поступила в редакцию 09.04.2018  
Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 81 373: 811.111.161.2

**ВЕРБАЛИЗАЦИЯ СТАРАТЕЛЬНОСТИ В УКРАИНСКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, ВЫРАЖАЮЩИХ ЧЕРТЫ  
ХАРАКТЕРА ЧЕЛОВЕКА)**

© 2018

**Колесникова Ирина Евгеньевна**, кандидат филологических наук, старший преподаватель  
кафедры гуманитарных и социально-экономических наук  
*Краснодарский университет МВД России, филиал в Симферополе*  
(295000, Россия, Симферополь, ул. Ак. Стевена, 14, e-mail: Irak07@mail.ru)

**Аннотация.** В статье исследуются вопросы семантической и идеографической классификации фразеологических единиц, обозначающих старательность человека, с учетом современных достижений фразеологической и психологической наук, а также лингвокультурологических исследований. В работе использована схема идеографической классификации языка, предложенная профессором Ю.Ф. Прадидом и апробированная в работах его учеников. Эта идеографическая классификация имеет такую структуру: синонимический ряд → семантическая группа → семантическое поле → тематическая группа → тематическое поле → идеографическая группа → идеографическое поле. Так фразеологическая микросистема «Старательность» входит в тематическую группу «Черты характера человека по отношению к труду». В свою очередь тематическое поле «Черты характера человека» состоит из трех тематических групп: «Черты характера человека по отношению к труду», «Черты характера человека по отношению к другим», «Черты характера человека по отношению к себе». При сравнительно одинаковом количестве фразеологических единиц сопоставляемых микросистемах, для украинского языка становится актуальной структура семантического поля, а в английском языке наблюдается лишь наличие синонимического ряда. Семантико-мотивационные модели организованы вокруг вербальных действий и соматизмов в обоих языках. Впрочем, украинцами ценится не только физическая работа, но и интеллектуальная, что нашло отражение во фразеологической микросистеме. Предложенная методика может быть использована для описания других фразеологических микросистем языка. **Ключевые слова:** черты характера человека, идеография, идеографическая классификация, фразеологическая микросистема, концептосфера, семантико-мотивационные модели, старательность, семантическое поле, синонимический ряд.

**VERBALIZATION OF DILIGENCE IN UKRAINIAN AND ENGLISH LINGUOCULTURES  
(ON THE BASIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS EXPRESSING  
CHARACTER TRAITS OF A MAN)**

© 2018

**Kolesnikova Irina Egenievna**, candidate of philological Sciences, senior teacher,  
chair of humanitarian and socio-economic Sciences  
*Krasnodar University of Ministry of internal Affairs of Russia, branch of Crimean*  
(295000, Russia, Simferopol, street Stevena, 14, e-mail: Irak07@mail.ru)

**Abstract.** The article deals the phraseological microsystem to designation of the diligence of the person in Ukrainian and English languages. The achievements of the modern psychology and linguoculture are widely used in the research paper. Some factors that influence on the filling of language's semantic group are analyzed. The hierarchical structure of phraseological units ideographic classification offered by Y.F. Pradid is used in the research: synonymic range → semantic group → semantic field → thematic group → thematic field → ideographic group → ideographic field → archifield. Phraseological material demonstrates, that semantic field in Ukrainian language and synonymic ranges in English language of phraseological units denoting 'Diligence' represent by wide diapason of phraseological means. The main conceptospheres are the same like verbal actions and somatizms. But the study shows that Ukrainians appreciate not only the physical work but intellectual. This methodic can be used for the description other phraseological microsystems in language.

**Keywords:** character traits of a man, ideography, ideographic classification, phraseological microsystem, a diligence, conceptosphere, semantic-motivational models, a semantic field, a synonymic range.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Развитие современной лингвистики определяется направленностью на исследование культурного фактора в языке. Поэтому приоритетным аспектом сопоставительной фразеологической идеографии является изучение материального креатива этнокультуры, ее ментального достижения в различных языках. Исследуются различные пути описания национально-культурного содержания фразеологических единиц. А системное использование данных генетически родственных и неродственных языков обеспечивает решение не только лингвистических, но и философских позиций, свидетельствует высокий научный интерес к лингвокультурологическим студиям (работы В.В. Воробьева [1], В.А. Масловой [2], В.И. Ковалева [3], О.В. Тищенко [4] и др.).

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Высокую значимость черт характера человека отмечали Е.Ф. Арсентьева на материале русского и английского языков [5], Н.Н. Литвинова, исследуя семантические свойства фразеологических единиц со значением черт

характера человека на материале немецкого языка [6], И.А. Подюков, рассматривая российские диалектные и разговорно-просторечные фразеологизмы, происхождение которых связывается не только с обрядами, обычаями, поверьями, но и с оценкой физических и нравственных свойств человека [7], И.Е. Колесникова, сопоставляя идеографические особенности фразеологических микросистем в украинском и английском языках [8], А.С. Алешинна на материале устойчивых сравнений шведского языка, характеризующих человека [9].

Целью работы стало целостное идеографическое описание фразеологической микросистемы, обозначающей старательность в украинском и английском языках в структурно-семантическом и ономазиологическом аспектах.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Поставленная цель предполагает решение следующих задач: 1) описать иерархическую структуру фразеологической микросистемы, обозначающей старательность, и принцип ее концептуальной архитектоники; 2) определить семантико-идеографические характеристики фразеологической микросистемы, обозначающей старательность; 3) выявить семантико-мотивационные модели ее деривации в двух языках; 4) проследить пути концептуализации рассмотренных фразеологических микросистем

в аспекте их связи с концептосферами.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Семантико-мотивационные модели организации способствуют выделению ключевых концептосфер по соотношению человек – социум: интеллектуально-рациональную, соматическую, стереотипы вербальной и речевого поведения, жестов, социальную, семантико-аксиологическую, предметно-артефактуальную, пространственную, агентивную, фаунонимную, флоронимную [4].

В исследовании использована схема идеографической классификации языка, предложенная профессором Ю.Ф. Прайдом и апробированная в работах его учеников. Эта идеографическая классификация имеет такую структуру: синонимический ряд → семантическая группа → семантическое поле → тематическая группа → тематическое поле → идеографическая группа → идеографическое поле [10, с. 40]. К каждому из этих элементов применим термин *фразеологическая микросистема*, которым обозначают сравнительно небольшие в своем количественном составе структуры ФЕ.

Согласно этой схеме фразеологическая микросистема «Старательность» входит в тематическую группу ФЕ «Черты характера человека по отношению к труду». В свою очередь тематическое поле ФЕ «Черты характера человека» состоит из трех тематических групп: «Черты характера человека по отношению к труду», «Черты характера человека по отношению к другим», «Черты характера человека по отношению к себе» [11].

По мнению С.Л. Рубинштейна, именно черты характера по отношению к труду отличаются наибольшей взаимосвязью и взаимопроникновением [11, с. 627]. Существенным является то, какие из черт (трудолюбие, лень, настойчивость и т.д.) доминируют, потому что опосредовано они определяют всю суть человека. От того, как личность может использовать свои способности и навыки, напрямую зависит от определенных черт ее характера.

Реальные достижения человека зависят не только от абстрактно взятых способностей, но и от умения их реализовывать через отношение к труду физическому или интеллектуальному.

Фразеологизмы этой микросистемы характеризуют человека, который с большой ответственностью и добросовестностью выполняет то или иное дело. Уникальность этой фразеологической микросистемы в украинском и английском языках состоит как в количественном, так и в содержательном аспектах. При сравнительно одинаковом количестве ФЕ в сопоставляемых микросистемах (18 ФЕ в украинском языке и 11 ФЕ – в английском), для украинского набора ФЕ становится актуальной структура семантического поля ФЕ, идеографическая классификация которого может иметь вид, предложенный ниже на рисунке 1, а в английском языке наблюдается лишь наличие синонимического ряда:

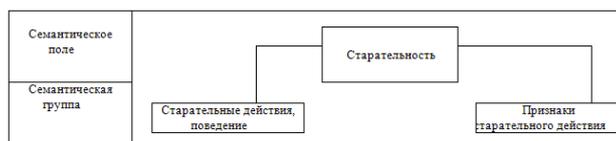


Рисунок 1 - Схема украинского семантического поля ФЕ «Старательность»

Семантическое поле ФЕ «Старательность» состоит из двух семантических групп, образованных на основе синонимических рядов. Семантическая группа ФЕ «Старательные действия, поведение» в украинском языке составляют синонимические ряды со значением:

а) делать, выполнять, совершать и т. д. что-нибудь с большой старательностью, любовью, энергией, вдохновением: *віддавати / віддати серце* (букв. отдавать

сердце); [12, с. 118] *залитися / залитися (заллятися) потом* (букв. заливать(ся) потом) [12, с. 310] и т.д.; *be (или go) all out* (букв. всячески стараться, не жалеть сил) [13, с. 41]; *bend (fall или lean) over backwards to (do, get, etc)* (букв. всячески стараться, из кожи вон лезть) [13, с. 59] и т. д. (6 ФЕ в украинском языке; 11 ФЕ в английском);

б) внимательно слушать кого-то, стараться все уловить: *ловити кожне слово* (букв. ловить каждое слово) [12, с. 445]; *прислухатися обома* (букв. прислушиваться обоими) [14, с. 696] и т. д. (5 ФЕ в украинском языке; в английском языке ФЕ не зафиксированы).

В связи с тем, что фразеологическая микросистема, обозначающая старательность, отражает не только действие, но и признак этого действия, выделяем семантическую группу ФЕ «Признаки старательного действия», которая присуща только украинскому языку и образуется из синонимических рядов:

а) очень добросовестно, с чрезвычайной старательностью: *від [усієї] душі* (букв. со всей душой) [12, с. 284]; *від серця* (букв. от сердца) [12, с. 287] и т. д. (3 ФЕ в украинском языке; в английском языке ФЕ не зафиксированы);

б) старательно, внимательно, очень и т. д.: *як ока* [в лобі (в голові)] (букв. как око во лбу (в голове)) [12, с. 582]; *як своє око* (букв. как свое око) [12, с. 582] и т. д. (4 ФЕ в украинском языке; в английском языке ФЕ не зафиксированы).

Проанализированные микросистемы свидетельствуют о синкретичности явления для новой информации. Так, для украинского фразеологической микросистемы становится актуальным расширение семантических характеристик за счет адвербиальных конструкций, на что указывает семантическая группа ФЕ «Признаки старательного действия». Образ исполнительного человека приобретает вполне адекватное отражение в этносознании украинского и английского народов. Для достижения определенной цели старательный человек полагается приложить максимальные старания и умения: *перевершувати/перевершити* [самого]себе, *turn oneself inside out* и т. д.

Наличие компонентов-соматизмов *сердце, душа* свидетельствует о том, что переживания по поводу успешного выполнения дела старательный человек будет пропускать через внутреннюю призму: *від [усієї] душі, від серця, heart and soul*.

Для украинского этноса, который с уважением относится не только к физическому труду, но и к интеллектуальному, свойственны ФЕ, подтверждающие поощрение добросовестности в обучении: *ловити кожне слово, прислухатися обома*.

Наличие в компонентном составе важнейшего органа восприятия *глаз (око)* (*як ока* [в лобі (в голові)], *як [своє] око, як [свої] очі*) подчеркивает степень старательного, тщательного выполнения действия. В украинском этносознании старательность выступает своеобразным мерилом человеческой порядочности, поскольку усердному человеку можно доверить любое дело: *не за страх, а за совість*.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Опираясь на рассмотренный материал, можно сделать следующие *выводы*. Во-первых, структура идеографической классификации в украинском языке представлена семантическим полем, а в английском – синонимическим рядом. Во-вторых, неодинаково расставлены акценты внутри идеографической архитектуры, поскольку украинцами ценится труд не только физический, но и интеллектуальный. Впрочем, основные концептосферы, в частности, вербальные действия и соматизмы, совпадают, передавая образ человека, который будет прилагать максимальные усилия и умения для достижения намеченной цели.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). М.: Изд-во РУДН, 1997. 331 с.  
 2. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Изд.

центр «Академия», 2001. 208 с.

3. Коваль В.И. Фразеология народной духовной культуры: состав, семантика, происхождение: монография. Минск: РИВШ, 2011. 196 с.

4. Тищенко О.В. Обрядова семантика у слов'янському мовному просторі. К.: Вид. центр КДЛУ, 2000. 236 с.

5. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц, семантически ориентированных на человека, в английском и русском языках). Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1989. 129 с.

6. Літвінова М.М. Семантичні властивості фразеологічних одиниць зі значенням рис характеру людини (на матеріалі німецької мови XIX-XX ст.): автореф. дис. ... к. ф. Н. / Харківський національний ун-т ім. В.Н. Каразіна. Х., 2004. 20 с.

7. Подюков И.А. Народная фразеология в зеркале народной культуры. Пермь: ПГПИ, 1991. 127 с.

8. Колесникова И.Е. Идеографическая характеристика тематической группы фразеологических единиц «Черты характера человека по отношению к труду» в украинском и английском языках // Томск: Язык и культура, 2016. № 4 (36). С. 42–50.

9. Алешин А.С. Устойчивые сравнения шведского языка, характеризующие человека (лингвокультурологический аспект): автореф. дисс. ... к. филол. н. СПб., 2011. 24 с.

10. Прадід Ю.Ф. Фразеологічна ідеографія (проблематика досліджень). К. – Сімферополь, 1997. 252 с.

11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 720 с.

12. Фразеологічний словник української мови: в 2-х кн.. К.: Наукова думка, 1993. 984 с.

13. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический = English-Russian phraseological dictionary: ок. 2000 ф.ед. М.: Русский язык, 1984. 1456 с.

14. Ужченко В.Д. Фразеологічний словник української мови. К.: Освіта, 1998. 224 с.

*Статья поступила в редакцию 08.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 81.373.2; 81.23

**СЛОВА-ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ  
(НА ПРИМЕРЕ НАИМЕНОВАНИЙ КОСМЕТИЧЕСКИХ ТОВАРОВ)**

© 2018

**Кринецкая Марина Юрьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русский язык»  
**Ковалёва Татьяна Викторовна**, старший преподаватель кафедры «Русский язык»  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, улица Гоголя, 41, e-mail: tanyacov@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению слов-цветообозначений, используемых в современных наименованиях косметических товаров. Материалом для исследования послужили собранные методом сплошной выборки словесные товарные знаки красителей для волос, а также названия помад и блеска для губ. В работе представлены структурно-семантические типы вышеуказанных лингвистических единиц, их способы образования в современном русском языке, а также посредством направленного ассоциативного эксперимента выявлены особенности их восприятия. В результате исследования авторы приходят к выводу, что большинство наименований красителей создаются на базе апеллятивной лексики, которая, в свою очередь, порождает те или иные ассоциации, прямо или непосредственно связанные с цветом. Большая часть словесных товарных знаков красителей образуется на базе имён нарицательных, обозначающих кондитерские изделия, цветовые названия, растения (чаще всего названия цветов), а также напитки. Словесные товарные знаки, образованные от реальных и вымышленных личных имён и фамилий известных людей, географических названий, зачастую либо вводят в заблуждение респондентов, либо вызывают нулевые ассоциации. В заключении авторы полагают, что при подборе наименований красителей косметических товаров следует проводить надлежащие психолингвистические исследования, так как понимание цвета и его оттенков базируется на национальных стереотипных ассоциациях.

**Ключевые слова:** цветообозначения, ономастика, теория номинации, словесные товарные знаки, структурно-семантический аспект, апеллятивная лексика, проприальная лексика, композиты, психолингвистика, ассоциативный эксперимент, языковое сознание, этнолингвистические факторы, оттенки цвета.

**THE COLOUR NAMES IN RUSSIAN (THE CASE OF NAMES OF COSMETIC GOODS)**

© 2018

**Krinitzkaya Marina Yuryevna**, candidate of philological sciences, associate professor  
of the department of "Russian language"  
**Kovaleva Tatyana Victorovna**, senior teacher of the department of "Russian language"  
*Vladivostok State University of Economics and Service*  
(690014, Russia, Vladivostok, street Gogolya 41, e-mail: tanyacov@yandex.ru)

**Abstract.** Article is devoted to a study of color names which are used in the modern names of cosmetic goods. Material for a research is the collected by continuous sampling method trademarks of hair pigments and names of lipsticks and a lip gloss. Structural and semantic types of the above mentioned linguistic units, their methods of word formation in the modern Russian are described in the paper. Perception features of verbal names of pigments are found out by means of a directional associative experiment. The authors come to the conclusion that the majority of names of pigments are created on the basis of appellatives which creates these or those directly connected to color associations in turn. The most part of word trademarks of pigments is based on appellatives which designate confectionery, color names, plants (most often names of flowers) and also drinks. The word trademarks formed from real and assumed personal names and surnames of the famous people, place names, often either mislead respondents or cause zero associations. In the conclusion authors believe that producers should conduct appropriate psycholinguistic researches at selection of pigments names of cosmetic goods as the color understanding is based on national stereotypic associations.

**Keywords:** colour names, onomastics, theory of nomination, word trademark, structural and semantic aspects, appellatives, proper names, composite words, psycholinguistics, association experiment, linguistic consciousness, ethnolinguistic factors, shades of colour.

Общеизвестно, что восприятие цвета и его оттенков является немаловажным фактом человеческой жизнедеятельности. Исследования вопросов и проблем, касающихся понимания и оценки окрасок, отделились в особый раздел науки о языке – лингвистику цвета (В.П. Василевич [1], В.Г. Кульпина [2], З.И. Комарова [3] и другие учёные). Изучение употребления слов-цветообозначений или колоративной лексики анализировалось лингвистами с разных точек зрения (см. подробно об этом работу А.Р. Хамидовой [4]). И на современном этапе развития науки цвет как удивительный феномен изучается не только филологами, но и психологами, социологами, физиками, этнографами, антропологами и другими исследователями.

В рамках данной работы предпринята попытка рассмотреть лексику, которая используется в названиях косметических товаров, а именно красителей для волос фирм L'Oreal Paris и Garnier и помад и блеска для губ компаний L'Oreal Paris и Maybelline New York, с точки зрения её восприятия потребителями этих товаров; а также проанализировать лексико-грамматические особенности слов, на базе которых формируются вышеуказанные наименования.

Материалом для исследования послужили словесные товарные знаки, наименования красителей косметических товаров, которые извлечены из каталогов,

размещённых на официальных сайтах вышеуказанных фирм в сети Интернет. Под термином «товарный знак» вслед за Т.А. Соболевой и А.В. Суперанской понимается «особый символ товарной собственности», который обозначает «кому принадлежит исключительное право распоряжаться ... товаром, получать прибыль и нести убытки за поставку некачественного товара» [5, с. 15]. Безусловно, исследуемые товарные знаки первоначально были созданы и зарегистрированы на французском (для компаний L'Oreal Paris и Garnier), английском (Maybelline New York) языках. Но в процессе реализации косметических продуктов на рынке их названия были переведены на русский язык и записаны и на упаковке товара. Было собрано 360 наименований.

Заметим, что в качестве исследовательского материала были привлечены слова, лишь условно относящиеся к колоративной лексике. Традиционно причисляются к цветоименованиям лишь те лексемы, в составе которых используется морфема, обозначающая цвет или же его оттенки. Например, анализируя употребление колоризмов, Н.В. Арнаутова выделяет шесть параметров их классификации (по семантике, структуре, лексико-грамматической отнесённости, особенностям употребления и др.) и приводит следующие примеры: *зелёный лист, чернорододный, розовато-сиреневый, кроваво-кирпичный, белоресничный, чернота, лазоревый, бордо* и т. п.

[6, с. 2–3]. Таким образом, в работе понятие «цветообозначение» расширяется: в рамках исследования к изучаемому понятию относятся лексемы, которые представляют собой словесные товарные знаки, используемые для наименования красителей косметических товаров. Расширение данного понятия следует связать с особым употреблением данных слов: их использование в качестве красителя рождает определённые цветовые ассоциации в сознании покупателя, и трактуется как некий цветовой оттенок. Ранее в исследованиях уже высказывалась мысль о том, что цвет может быть выражен и эксплицитно, и имплицитно [7, с. 52].

В результате структурного анализа словесных товарных знаков красителей были получены следующие данные: 20 % наименований относятся к однокомпонентным (*Берлин, Гранат, Дisko-болл, Тёмно-русый, Манго*), то есть состоят из одного слова, и 80 % названий – к многокомпонентным, то есть, они образуются посредством словосочетания (78 %; *Брызги шампанского, Медный русый, Медовая нуга, Морозный светло-каштановый, Девушка в красном*) или предложения (2%; *Лови момент, Прости мой грех, Спешу насладиться*). Как видим, большая часть наименований – это двукомпонентные названия, представляющие собой сочетания слов.

С точки зрения лексико-грамматической отнесённости существительная часть однокомпонентных названий создана на базе имён существительных, среди которых 52 % – это имена собственные *Берлин, Лолита, Мулен Руж, Рим, Исландия*; 48 % – имена нарицательные *Агат, Дуб, Карамель, Шоколад, Каштан*. От одушевлённых существительных образовано 9 % названий *Светлячок, Викинг, Тиндаль*. 91 % названий представляет собой неодушевлённые существительные *Манго, Флоренция, Сандал, Платина, Орхидея*. С точки зрения грамматической оформленности словесные товарные знаки красителей относятся к существительным мужского (73 %; *Апельсин, Байкал, Деколорант*), женского (23 %; *Исландия, Оляха, Паприка*) и среднего (4 %; *Манго, Серебро*) родов. Так, наибольшее количество однокомпонентных наименований относится к неодушевлённым существительным мужского рода. Полагаем, что подобная соотносённость с категорией рода объясняется зависимостью наименований от видовой названия объекта: «цвет», «краситель», «оттенок». Однако законы грамматики здесь не всегда соблюдаются: многие однокомпонентные словесные товарные знаки красителей имеют форму рода, не совпадающую с родовым апеллятивом.

Вместе с тем однокомпонентные словесные товарные знаки могут быть выражены субстантивированным прилагательным или причастиями мужского рода *Светло-бежевый, Осветляющий, Тёмно-песчаный*. Процент последних не высок. Форма множественного числа не встречается при образовании простых наименований.

К многокомпонентным наименованиям красителей, представляющим собой субстантивные словосочетания с подчинительной и сочинительной связью, причисляются следующие: 1) согласованное определение *Бордовый поворот, Ванильный бисквит, Завораживающая фуксия, Кремный перламутр* – 72 % всех словосочетаний, выраженных сочетанием слов; 2) сочинительная конструкция типа Adj+Adj *Медный русый, Мистический фиолетовый, Невинный розовый, Переливающийся светло-русый, Пленительный медный, Роскошный тёмно-русый* – 23 % (В рамках данного исследования мы придерживаемся, вслед за А.М. Пешковским и М.Н. Петерсоном, широкого понимания термина «словосочетание»). А.М. Пешковский под словосочетанием понимал «два слова или ряд слов, объединённых в речи и в мысли» [8, с. 35]; 3) генитивное управление *Верх совершенства, Поцелуй вампира, Страсти Кассис* – 1 %; 4) конструкция типа N+v+N<sub>6</sub> *Вечеринка в оранжевом, Леди в розовом* – 1 %; 5) конструкция типа N+c+N<sub>3</sub> *Какао со льдом, Клубника со сливками* – 1 %; 6) примыкание *Бежево-розовый, Очень светло-русый* – 1 %; 7) согласованное

приложение *Мисс Нежность* – 0.5 %; 8) сочинительная конструкция типа N+или+N *Всё или ничего* – 0.5 %.

Небольшую группу образуют многокомпонентные именованья, выраженные односоставным предложением: *Борись за него, Лови момент, Прости мой грех, Спешу насладиться*. Главный член таких односоставных предложений выражен формой императива 2-го лица единственного числа. Выбранная производительная форма служит неким побуждением к действию. Общеизвестно, что повелительное наклонение выражает волеизъявление говорящего. А также, как отмечается в Краткой русской грамматике, «в разговорной речи, в командах возможно употребление формы 2-го лица единственного числа с вторичным значением для побуждения к действию некоего множества собеседников и адресатов речи» [9, с. 275].

Таким образом, большая часть многокомпонентных наименований представлена словосочетаниями, выраженными согласованным определением. Кроме этого, выделяется особый сочинительный тип, в основе которого лежит сочинительная связь между двумя прилагательными.

Большинство словесных товарных знаков красителей образовано путём перехода «апеллятива или апеллятивного словосочетания через смену функций в имя собственное», то есть путём онимизации [10, с. 91], деколорант (от англ. **decolorant** – обесцвечивающее средство) → *Деколорант*, оляха → *Оляха*, паприка → *Паприка*, сладкий+дурман → *Сладкий дурман*, спелый+ежевика → *Спелая ежевика*, а также путём перехода имени собственного из одного разряда в другой, то есть посредством трансономизации [10, с. 138], словесный товарный знак Мерло (сорт винограда) → *Мерло*, антропоним Тиндаль → *Тиндаль*, астионим Каракас → *Каракас*. В двукомпонентных словесных товарных знаках красителей применяется смешанный способ образования: *Жаркие Гавайи* – онимизация апеллятива «жаркий» + трансономизация топонима *Гавайи*.

Исследователи отмечают, что в России усиленно развивается и растёт потребность называть различные предметы, создаваемые людьми, именами собственными, придавая им индивидуальный характер (в отличие от советского периода, где чаще всего названия давали однотипные, например магазин «Продукты», «Парикмахерская» и т. п.) [11, с. 24; 12, с. 177–178].

Маркировка косметической продукции в большей степени зависит от её вида. Традиционно к красителям блеска и помад для губ относят красный и розовый цвета, а также их всевозможные оттенки; к красителям для волос – чёрный, русый, рыжий цвета. Полагаем, что это связано со сложившимися в обществе представлениями относительно цвета волос и губ, таким образом, подчеркивается их натуральный цвет.

С точки зрения семантики словесные товарные знаки красителей входят в определённые лексико-семантические группы. На первом этапе распределения следует выделить две такие группы: 1) наименования красителей, образованные от имён нарицательных и 2) словесные товарные знаки, созданные на базе имён собственных.

Апеллятивы в составе названий красителей подразделяются на следующие лексико-семантические группы: 1) названия лиц по полу, занятию, призванию, статусу *Викинг, Настоящая леди, Девушка в красном, Леди в розовом, Суровый любовник*; 2) названия птиц, насекомых *Розовый фламинго, Светлячок*; 3) названия растений (и их частей): *Розовое дерево, Тёмный орех, Дуб, Орех, Миндаль, Паприка, Чёрное дерево, Чёрная ваниль, Металлическая роза, Увядшая роза, Завораживающая фуксия, Прекрасная роза, Дивный тион, Пустынный цветок, Арктическая роза, Орхидея, Нежный фиалковый*; 4) названия фруктов и ягод *Красная слива, Апельсин, Дикая клюква, Клубника со сливками, Манго*,

*Нежный персик, Винная ягода, Спелый нектарин;* 5) цветные названия *Бархатный бежевый, Светло-русый кремовый, Иссиня чёрный, Перламутровый русский, Идеальный нюд (нюдовый (от англ. nude), так называются цвета, близкие к натуральным, естественным оттенкам, без прикрас [13]);* 6) названия драгоценных камней, минералов: *Ночной сапфир, Изысканный золотистый топаз, Драгоценный рубин, Обсидиан, Золотой опал, Жемчужный жемчуг, Розовый коралл, Золотая яшма, Огненный агат, Янтарь;* 7) названия различных качеств, признаков, свойств *Благородный сливовый, Элегантный медный, Беспечный розовый, Безупречный красный, Роскошный тёмно-русый, Застенчивый розовый, Пленительный медный;* 8) побуждения к действию *Борись за него, Лови момент, Прости мой грех, Спеш и насладиться;* 9) временные отрезки *Бессонная ночь, Вечеринка в оранжевом;* 10) материалы, вещества, металлы *Нежный кашемир, Бежевый бархат, Платина, Лиловый шёлк, Сандал (краситель, извлекаемый из древесины разных деревьев (обычно – из так называемых красных) при помощи спирта или эфира [14]), Слоновая кость, Белый песок, Бежевое золото, Серебро, Красная медь;* 10) кондитерские изделия *Горький шоколад, Персиковый мусс, Ореховый пудинг, Пряная карамель, Малиновый щербет, Ванильный бисквит, Вишнёвый сорбет, Медовая нуга, Нежное тирамису, Розовый зефир, Розовый леденец;* 11) напитки *Мандариновый сок, Ледяной фрappучино, Кремовый мокко, Красное вино, Какао со льдом, Брызги шампанского, Бежевый сироп, Терпкий глинтвейн, Карамельный латте, Пряный эспрессо;* 12) абстрактные существительные *Золотое очарование, Легкая наивность, Абсолютная власть, Верх совершенства, Гламурная революция, Вишнёвый шик, Поцелуй вампира.*

Интерес также представляют названия, имеющие в своей структуре слово «блонд», *Пепельно-серебристый блонд, Жемчужный блонд, Мистический блонд, Натуральный блонд, Медный блонд* и др. Согласно толковым словарям русского языка данной лексемой обозначают старинные шёлковые кружева с желтоватым отливом [14; 15]. Это слово является заимствованным: с француз. blonde – золотистая, рыжеватая, русая, белокурая. На современном этапе развития языка значение данного слова тождественно семантике лексемы «блондин». Сравните: блондин – белокурый, светловолосый мужчина [14]; белокурый человек, жен. блондинка [16]. Полагаем, что словесные товарные знаки, включающие лексему «блонд» следует отнести к лексико-семантической группе «цветовые названия».

Таким образом, чаще всего производители красителей выбирают такую апеллятивную лексику, которая заставляет обратить на себя внимание покупателей. При этом становится важно верно назвать продукт, а именно «угадать» такое наименование, которое способно привлечь внимание потребителя. Очевидным является факт, что основными клиентами косметических магазинов являются женщины. И здесь, на наш взгляд, немаловажно разделять их представления о жизни, их потребности, а также те факты и реалии окружающей среды, которые привлекают их внимание. Так, отмечаем, что словесные товарные знаки красителей для волос, а также блеска для губ и помад создаются на базе апеллятивной лексики, которая входит в лексико-семантические группы: «цветовые названия», названия растений (чаще цветов), фруктов, кондитерских изделий и напитков. Следует отметить, что весьма часто производители используют различные виды кофейных напитков (эспрессо, капучино, мокко) в названиях красителей. Полагаем, что лексика этих лексико-семантических групп позволяет потребителям обратить на себя внимание.

Проприальная лексика в номинации красителей косметических товаров составляет своеобразный слой естественной лексики. Как известно, собственные имена очень разнообразны по своему происхождению и

назначению. Для того чтобы вызывать определенные ассоциации, нужны имена достаточно известные, так называемые прецедентные. К таковым относятся имена личные и географические названия, а также имена и фамилии всемирно известных людей. В составе словесных товарных знаков красителей косметических товаров представлены следующие разряды имён собственных: 1) антропонимы, к которым относятся известные имена и фамилии (в том числе вымышленные) *Лолита, Тиндаль* (Дж. Тиндаль – английский физик, 1820–1893 гг.); 2) гидронимы *Байкал*; 3) топонимы, среди которых выделяются названия государств *Бразилия, Исландия*; астионимы *Берлин, Копенгаген, Париж, Стокгольм*; агоронимы *Вандомская площадь, Клиши*; инсулонимы *Антигуа, Жаркие Гавайи*; хоронимы *Голливуд, Монмартр, Тоскания*, эргонимы *Мулен Руж*, храмонимы *Нотр-Дам*. А также в последнюю группу можно отнести и название *Шангрила* (вымышленная страна из романа «Потерянный горизонт», Дж. Хилтон, 1933 г.).

В рамках исследования, посвящённому словесным товарным знакам, чрезвычайно важно проанализировать функционирование слов-обозначений в языковом сознании носителей языка и культуры, то есть так называемых потенциальных потребителей. Исследователи, в том числе и филологи, утверждают, что колоративная лексика содержит богатый информационный потенциал «в виде сложной и многокомпонентной цветовой символики» [17, с. 129].

С целью обнаружения ассоциативных представлений о цвете красителя, вызываемого названием косметического товара, был проведён направленный ассоциативный эксперимент, респондентами которого выступили девушки-студентки Владивостокского государственного университета экономики и сервиса (всего 100 человек). Для анкеты было отобрано 100 словесных товарных знаков красителей для волос, а также названий блеска для губ и помад. Испытуемым было предложено ответить на вопрос «С каким цветом у вас ассоциируется это слово (словосочетание)–название?», то есть девушки должны были написать свою реакцию на стимул, являющийся наименованием того или иного красителя. Реальный цвет, указанный производителем на упаковке товара, не был им сообщён. Главной задачей данного эксперимента являлось выявление количества верных и неверных представлений о цвете, выраженного конкретным названием.

В результате ассоциативного эксперимента нами было получено 503 реакции, которые, по мнению респондентов, обозначают цвет и его оттенки. Среди них: 1) лексические единицы, традиционно используемые для обозначения цвета *белый, коричневый, серый* и др. (5 %); 2) слова, передающие оттенки цвета *светлый, тёмный, яркий, светло-тёмный, ярко-красный, тёмно-русый, бледно-рыжий, золотисто-коричневый, красно-коричневый, нежно-красный, блестяще-бежевый, грязно-коричневый, пастельно-розовый, нежный коричневый, глубокий медовый, насыщенный розовый* и др. (77 %); 3) лексемы, в которых указание на цвет передаётся с помощью названий соответствующих предметов или объектов природы: *кофейный, капучино, шоколадный, медный, янтарный, фосфорный, молочный, карамельный, песочный, бордовый, сливочный, серебристый, персиковый, морковный, медовый, сиреневый, малиновый, белоснежный, фуксия, каштан, перламутр* (18 %). Таким образом, подавляющее количество ответов, выраженных лексикой цветообозначений, представлены формой сложного слова, в котором к наименованию цветового тона добавляется термин, указывающий на оттенок или его степень проявления. Среди них самыми распространёнными являются следующие композиты (по В.И. Теркулову [18]): «ярко-» *ярко-голубой, ярко-красный*; «светло-» *светло-желтый, светло-бежевый*; «красно-» *красно-коричневый, красно-золотой*; «бледно-» *бледно-оранжевый, бледно-фиолетовый*; «розово-»

розово-фиолетовой, розово-перламутровой, а также лексемы, выраженные конструкцией типа Adj+Adj, в которой помимо указания на оттенок иногда присутствует и фактор личной оценки *Монмартр – синий странный*. Респонденты нередко передавали оттенок с помощью нетрадиционных для характеристики цвета прилагательных: *мягкий телесный, сочный розовый, оранжевый кислотный, глубокий красный, нежный розовый*.

Проанализировав ответы респондентов, мы условно разделили их на четыре группы: 1) достаточно высокий процент соответствия реального цвета и ответов респондентов; 2) достаточно высокий процент несоответствия реального цвета и ответов респондентов; 3) толкование названия вызвало затруднение; 4) процент соответствия и несоответствия одинаков.

Результаты ассоциативного эксперимента позволили нам сделать следующие выводы. Названия, которые у респондентов вызвали ассоциации совпадающие с цветом, указанным производителем, нередко имеют в своём составе лексическую единицу «цветового спектра»: *Красное вино, Мандариновый сок, Розовый коралл, Вишнёвые цветы* и др. Не вызвали сложностей в определении названия: *Спелая малина, Горький шоколад, Апельсин, Рубин, Лолита* и другие. Ассоциативные представления о цвете здесь традиционно поняти и устойчивы. Интересно в этом случае использование в качестве названия красителя имени литературного персонажа Лолита (героиня одноимённого романа В.В. Набокова). Все респонденты указали именно на тот цвет, который заявляет производитель (розовый). Губная помада *Изящный фламинго* практически у всех респондентов вызвала ассоциации с нежно-розовым цветом, хотя цвет фламинго лежит в границах бело-красной гаммы и допускает такие варианты как белый, розовый, красный, малиновый.

Группа неудачных, на наш взгляд, наименований включает в себя названия географических и исторических объектов – *Рим, Париж, Берлин, Мулен Руж, Голливуд*. Изначально респондентам было сложно, а порой и невозможно определить, какого цвета «настоящие» Париж, Рим, Лос-Анджелес, поэтому ассоциативные связи в большинстве случаев оказались неверными. На упаковке красителя для волос с названием *Гавана* цвет обозначается как *светлый янтарь*. Гавана – это столица Кубы; янтарь – твердое прозрачное смолистое ископаемое вещество желтого или желто-бурого цвета [14]. Весьма сложным оказывается установление ассоциативных связей, которые демонстрирует производитель товара в этом случае. Трудными в определении цвета также оказались названия *Арктическая роза, Янтарная роза, Увядшая роза, Чайная роза*. Респонденты указывали розовый цвет, так как в названии присутствует лексема «роза», при этом не обращали внимание на лексическое значение прилагательного, которое и определяло основной тон.

Названия, вошедшие в третью группу, не вызвали у респондентов никаких ассоциаций (реакций не было). Полагаем, что данные наименования представлены словами, значение которых респонденты не знают *Клиши, Андрогин, Вандомская площадь, Тоскания, Каракас, Шангрила* и другие, или же эти наименования редко встречаются в их повседневной жизни *Монмартр, Нотр-Дам*. Достаточно сложно выявить лексическое соответствие между названием и обозначением реального цвета у наименований товаров, выраженных топонимом, к примеру *Стокгольм* – светло-светло-русый перламутровый осветляющий, *Шангрила* – интенсивный медный, *Клиши* – коричнево-чёрный, *Нотр-Дам* – глубокий светло-каштановый, *Байкал* – очень светло-русый бежевый, *Тиндаль* – чёрный. Считаем, что у такого рода словесных товарных знаков красителей отсутствует неразрывная причинно-следственная связь между именованием и цветообозначением. Восприятие, понимание наименования цвета зависит от национальных культурных особен-

ностей и стереотипных ассоциаций. Исследователи отмечают, что за различиями стоят этнолингвистические факторы, которые формируют национальное языковое сознание представителей лингвокультур [19, с. 63]; цвет «окружён системой ассоциаций, толкований, является воплощением разнообразных нравственно-эстетических ценностей» [20, с. 56].

Выше уже было сказано, что наименования красителей являются переводами с французского и английского языков. Полагаем, что словесные товарные знаки типа *Париж, Клиши, Мулен Руж* порождают цветовые ассоциации, которые близки и понятны носителю французского языка. Производителям стоит учитывать, что данные наименования будут не информативными на российском рынке, поэтому, возможно, было бы уместным провести соответствующие психолингвистические исследования при подборе названия косметическому товару.

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые выводы, представляющие интерес для нашего исследования. Словесные товарные знаки красителей для волос и помад и блеска для губ с точки зрения структуры весьма разнообразны. Большая часть этих наименований представляют собой согласованные определения. В основе этих названий зачастую лежит апеллятивная лексика, которая способна вызвать цветовые ассоциации в восприятии индивида. К тому же названия красителей могут восходить к проприальной лексике, которая в свою очередь либо не рождает в сознании потребителя ассоциаций, либо просто дезориентирует его. В данном случае, видимо, стоит сказать об отсутствии сформированных фонемных знаний, без которых невозможно эффективное использование словесных товарных знаков. Поэтому, как нам думается, подобные наименования стоит адаптировать для российского рынка, чтобы товар впоследствии вызывал «верные» ассоциации и успешно реализовывался. Очевидным является и то, что косметическая промышленность активно использует колоративную лексику в названиях товаров с целью привлечения внимания потребителей.

Данная работа является фрагментом исследования, посвящённого изучению словесных товарных знаков. Помимо структурно-семантической составляющей на современном этапе развития науки о языке важен также аспект восприятия, отражения в сознании потребителей словесных товарных знаков, поиск механизмов создания «правильных» названий, а именно тех, которые не будут дезинформировать покупателей в многообразии продукции, предлагаемой на рынке. В перспективе авторами планируется рассмотреть изучаемые лингвистические единицы с позиции соотношения в языковом сознании звука и смысла, то есть фоносемантики.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Цвет и названия цвета в русском языке / под общ. ред. А.П. Василевича. М.: КомКнига, 2005. 216 с.
2. Кульпина В.Г. Теоретические аспекты лингвистики цвета как научного направления сопоставительного языкознания: дис. ... докт. филолог. наук. Москва, 2002. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dissertat.com/content/teoreticheskie-aspekty-lingvistiki-tsveta-kak-nauchnogo-napravleniya-sopostavitelnogo-yazyko>
3. Комарова З.И. Лингвоцветовая картина мира: ароматический аспект: монография. Екатеринбург: Изд-во Уральского федерального университета, 2011. 220 с.
4. Хамидова А.Р. Семантический аспект цветообозначений в русском языке // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. Вып. 11. С. 320–327.
5. Соболева Т.А. Товарные знаки. М.: Наука, 1986. 176 с.
6. Арнаутова Н.В. Колоризм: понятие и основы типологии // Концепт. 2014. № 30. С. 1–5.
7. Упорова С.О. О методологии анализа цвета в ху-

дожественном тексте // Гуманитарные науки в Сибири. 1995. № 4. С. 50–52.

8. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Языки славянской культуры, 2001. 544 с.

9. Краткая русская грамматика / под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина. М.: Рус. яз., 1989. 639 с.

10. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988. 192 с.

11. Крюкова И.В. Волгоградская эргонимия в диахроническом аспекте // Вестник ВолГУ. 2007. Сер. 2. Вып. 6. С. 21–26.

12. Романова Т.П. Эволюция типов рекламных имён в истории русской эргонимии // Вестник СамГУ. 2009. № 3 (69). С. 174–180.

13. Краткий толковый словарь косметических терминов // Элит-Галанд. Элитная парфюмерия и косметика. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elit-galand.ru/lexiconcosmetics>

14. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М. Русский язык, 2000. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.efremova.info/>

15. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. СПб. Норинт, 2003. 1536 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://enc-dic.com/kuzhescov>

16. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М. Азъ, 1996. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://slovariki.org/tolkovuj-clovar-ozegova>

17. Касаткина Т.Ю. Психолингвистические предпосылки изучения семантики цвета в разносистемных языках // Многоязычие в образовательном пространстве. 2015. Вып. 7. С. 129–136.

18. Теркулов В.И. Композиты русского языка в ономастическом аспекте: дис. ... докт. филолог. наук. Горловка, 2008. 472 с.

19. Коновалова Ю.О. Вьетнамцы и русские: отношение к эмоциям как проявление национальной культуры // Язык и культура. 2017. № 38. С. 51–69.

20. Соснина Л.В. Структурные разновидности композитных цветообозначений // Вестник РУДН. Сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 2. С. 56–63.

*Статья поступила в редакцию 28.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## НОВЫЕ КАЧЕСТВА МЕТАФОРЫ В СОВРЕМЕННОМ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

© 2018

**Левина Виктория Александровна**, старший преподаватель кафедры английского языка  
для экономических и математических дисциплин

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»  
(101000, Россия, Москва, улица Мясницкая, д. 20, e-mail: vittoriauno@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье автор предлагает рассмотреть роль метафоры в языке, начиная от дописьменного периода, до формирования современной цифровой глобальной информационной среды. Это позволяет проследить изменение роли метафоры в качестве средства абстрагирования высокого уровня в современном экономическом дискурсе. Усложнение и ускорение жизни общества в целом, очевидно вынуждает психику человека искать защитные механизмы для более ранжированного приема и переработки входящей информации. Метафора становится одним из основных способов образования новых терминов и понятий в экономической лексике английского языка. Исследования на стыке лингвистики и социальной философии показывают изменения не только в составе корпусов специальной лексики, но и в стилистике языка в целом. Очевидно, этому способствует доступность практически любой информации посредством Интернета в очень короткий период времени, без всяких особых усилий. По мнению многих исследователей это ещё больше увеличивает дистанцию между профессиональной и общеупотребительной лексикой и существенно влияет на стремление общеупотребительной лексики к «простоте» высказывания, которая в свою очередь и пополняется метафорами и аббревиатурами. Расширение терминологической базы с помощью метафор требует от специалистов в области этнонимии и финансов, а также переводчиков английского языка полного понимания процессов образования такого рода терминов, в противном случае понимание многих процессов представляется затруднительным.

**Ключевые слова:** дискурс, термины-метафоры, экономия языковых средств, уровень абстрагирования, терминотема, терминологическое поле, информационные технологии, процессы усложнения.

## NEW QUALITIES OF A METAPHOR IN A MODERN FINANCIAL AND ECONOMIC DISCOURSE

© 2018

**Levina Victoria Aleksandrovna**, senior lecturer of the English language  
Department for economic and mathematical disciplines

*National research University Higher school of Economics  
(101000, Moscow, Russia, Myasnitckaya street, 20t, e-mail: vittoriauno@yandex.ru)*

**Abstract.** In the article the author suggests to consider roles of metaphors in language, beginning from the preliterate period, the period before formation of the modern digital global information environment. It allows to track change of a role of a metaphor as means of abstraction of a high level in a modern economic discourse. Complication and acceleration of life in general, obviously forces mental processes of a human being to search for protective mechanisms for more ranged reception and processing of the incoming information. The metaphor becomes one of the main means of formation of new terms and concepts of economic vocabulary in English. Joint researches of linguistics and social philosophy show changes not only as a part of cases of special lexicon, but also in the stylistics of language in general. Obviously, it is promoted by availability of various types of information via the Internet in a very short period of time, without any special efforts. According to many researchers it increases a distance between professional and common lexicon and significantly influences aspiration of common lexicon to “simplicity” of a statement, which is replenished by metaphors and abbreviations. Expansion of a terminology database by means of metaphors demands full understanding of processes of formation of such terms by experts in the fields of economics and finance and also translators, otherwise the understanding of many processes of term formation may become a challenge.

**Keywords:** terminological system, terms, discourse, metaphor, abstraction level, discourse analyses, linguistic recourses economy, context analysis, information technologies.

### Введение

Современное политическое и финансово-экономическое развитие общества бесспорно находится под влиянием доминирующей глобальной системы мировой экономики. Под термином «глобальной» имеется в виду вполне конкретный перечень признаков, в центре которого стоит возможность, появившаяся в 1970-х годах, использовать избыточные средства связи и коммуникации в коммерческих целях.

К таким признакам относятся кабельные линии, первые и последующие модификации космических спутников связи и т. д. С экономической точки зрения, расширение возможностей персональных компьютеров, начало их массового применения в банковской зоне и системах международных платежей (SWIFT). Формирование сначала локальных, а затем и глобальных компьютерных сетей привело к смене «экономического уклада» в мировой экономике.

Еще в 1920-е годы выдающийся российский экономист, лауреат Нобелевской премии Н.Д. Кондратьев обратил внимание на устойчивую закономерность в последние 200 лет смены подобных укладов каждые 48—60 лет. Этот метод анализа был основан в середине 20-го века в работах Ф. Борделя, И. Валлерстайна, Дж. Арриги [1–3].

Эту теорию поддерживают и современные, известные нам в недавнем прошлом, руководители ФРС США – Б. Бернанке и Э. Абель: «Деловой цикл – это одна из основных концепций макроэкономики, потому что флуктуации экономического развития, фазы делового цикла – подъёмы и спады общей экономической активности – оказывают воздействие на всю экономику» [4, с. 361].

В качестве наиболее убедительного аргумента в пользу теорий циклического развития общества служит появление совершенно новых отраслей промышленности, которых никогда не было. Например, электронного машиностроения, индустрии по выращиванию искусственных кристаллов и производства мобильных телефонов. В новый тип экономических отношений стали вовлечены миллиарды людей во всем мире, сложилась и «глобальная» информационная среда.

Современная финансово-экономическая лексика представляет собой сложнейший механизм взаимодействия самостоятельных корпусов специальной лексики из областей финансовых, экономических, финансовых, юридических, компьютерных, сетевых и коммуникационных понятий и терминов. Некоторые из этих терминов носят исключительно профессиональный характер, так как отражают очень сложные электротехнические,

физические, математические понятия специальной области знаний.

То есть метафора становится не только средством усиления художественного текста, но и важнейшим инструментом «образного» усвоения знаний и понятий сложных для понимания обычного человека. «Познание есть порождающая, знаковая взаимосвязь детерминации Я – Другой» [5, с. 81]. Это вызывает экспрессивность дискурса, необходимость сравнения понятий, образности аргументации. В том числе с помощью метафор.

По данным аналитиков из Marketet, на сегодняшний день в активной сети находится 3,4 миллиарда смартфонов. Только в Китае за прошлый год реализовано более 380-ти миллионов смартфонов. Например, в России в 2016г. было продано 26,6 млн смартфонов. Разработчиками этих аппаратов являются, главным образом, компании из США и Западной Европы.

Таким образом, исторически сложилось так, что профессиональная лексика в этой важнейшей сфере в основном является англоязычной. Однако, скорость разработки новых электронных устройств оказалась столь велика, что и развитие новейших терминов, определений, их переход от специальных в общеупотребительные также является уникальным для языкознания, как по количеству, так и по структуре, и поэтому носит название «терминологический взрыв».

Кроме того, можно отчетливо видеть, что в текущем экономическом цикле преобладают именно информационные технологии. Об их лексике и развитии достаточно много написано, нас же в большей степени интересует структура лингвистических изменений как в профессиональной, так и общеупотребительной практике.

*Структура современной финансово-экономической лексики*

Прежде всего, следует отметить современную интерпретацию развития общества с точки зрения философии.

Философия рассматривает темп современной жизни, степень вовлечения человека в самые различные события повседневной жизни, на работе благодаря глобальной связи, интернету, телевидению и других СМИ как существенное. Как существенные «усложнения» и возросшую скорость необходимых человеку ответных реакций. Современный мир порождает очевидный конфликт между парадигмой «простоты» и парадигмой «сложности». Все сферы современной общественной жизни стали зависимы от постоянного усложняющихся процедур и правил, существующих во все более сложных реальных судебных, административных, регламентирующих документах, правоприменительной практике и других сторонах жизни общества.

«Сложность» оказывает очень существенное влияние и на развитие языка. Точнее говоря, происходит изменения базовых форм логического мышления человека. Философия относит логику к врожденным качествам человека, однако в современном мире её эффективность вплотную связана со степенью образованности человека, его умением быстро мыслить, быстро находить необходимые аргументы во многих областях знаний, уметь не менее быстро анализировать факты и информацию, а также принимать решения.

Современная электронная техника с яркими цветными экранами, стереозвук, очень высоким быстродействием, позволяет подключить к процессу понимания, запоминания не только наше зрение, как например при чтении учебника, но и образную память, зрительную память, иногда даже почти физические ощущения (в 3D кинотеатрах, очках и т. д.)

Феномен «сложности» в своем историко – философском качестве изучается в двух основных направлениях: качественном и количественном. Количественная сторона сложности в языке выражается в номинации очень большого пласта специальной лексики и не менее большим корпусом терминов. Эти термины часто бывают парадоксальны по наполнению понятий. Они, как обыч-

ные термины, тяготеют к краткости, а также отражают уникальную идентификацию коммерческого продукта или иного производителя. Например, планшетный компьютер iPad говорит о том, какая фирма является производителем. Однако и логическая цепочка сразу продолжается, становится ясно, почему у продукта именно такая стоимость, аутентичная операционная система.

Качественная сторона «сложности» подразумевает анализ изменений в языке, связанных с приспособлением мозга человека к очень большому потоку информации, его осмыслению, ранжированию или, напротив, необходимостью быстрой реакции на входной сигнал, т. е. фактически сортировки информации по степени важности и последовательности её интерпретации.

Диахронический подход к анализу количеств номинаций новых терминов четко показывает взрывной характер количества номинаций именно в периоды смены экономических циклов, а также именно ту область знаний, которая и дала сам эффект прорыва.

Очевидно, что качественные изменения в языке вынуждают общество все больше обособлять роль человека в общественном процессе. Профильные знания становятся все глубже, общеупотребительные - шире, но поверхностней. Многочисленные социальные опросы показывают, что современные люди могут очень хорошо владеть компьютером в объеме продвинутого пользователя, но сильно затрудняются объяснить, что такое электрический ток и как он возникает. Очевидно, нежелание вникать в лишнюю информацию и есть проявление защитных реакций нашего мозга.

В языке, как неотъемлемой части нашего сознания, это также фиксируется появлением большого количества аббревиатур и метафор. Аббревиатура является отдельным предметом изучения и вошла в широкое употребление с исторической точки зрения не так давно, а метафора является предметом внимания ещё со времён Аристотеля.

*Метафора*

В приделах определённой лексики метафора служит целям номинации, это средство для создания новых терминов, например: *токсичный актив, медвежий рынок, чёрная пятница*.

Большинство обыденных общеупотребительных понятий является метафорами. Современная первичная (внутренняя) форма метафоры теряет связь с соответствующим объектом. Принято считать, что умение создавать метафоры также следует относить к врожденным качествам человека, вне зависимости от места его проживания и родного языка, т. е. это тоже является врожденным свойством психики человека.

Объем продаж компьютеров и мобильных телефонов в различных странах говорит о том, что большинство пользователей этих устройств не является англоязычными. т. о. производителям необходимо было создать на панели управления буквенно – символическую систему обозначений, которые были бы понятны в различных регионах и на разных языках. Более того, понятно и во всех возрастах от детей до пожилых людей. При выполнении подобных задач необходимо создавать очень короткие информативные узнаваемые символы и знаки.

Современная наука о человеке предполагает, что взрослый человек мыслит в высшей «теоретико-рефлексивной» форме. Однако перенос понятий на более простые и почти «бытовые» понятия, говорит об удобстве и необходимости использования древних свойств нашей психики, возникших в процессе эволюции самого человека, когда реальные условия окружающей природы требовали почти новейших реакций на формы входящих сигналов и образов. От этого зависело выживание человека как вида.

Именно такими являются основные символы – метафоры в управлении компьютером: *окно, папка, документы, меню, вызов, отбой вызова, иконка, червяк, вирус, вход, копировать, вставить, удалить, сохранить, кор-*

зина, почта, сеть, просмотр фото, отправить письмо, сохранить черновика, черновики, палитра, настройки.

Метафора позволяет совмещать абстрактные и конкретные понятия, сопоставлять новые знания с известными ранее, привлекать уже имеющийся у человека опыт, чувственные ощущения, память для точной интерпретации входящей информации.

Установлено, что человек наиболее часто используют три основных вида метафоризации:

1. Антропоморфизм
2. Перенос конкретного к абстрактному
3. Синестезия.

По сфере употребления и образности выделяют пять основных групп:

1. Общеязыковые (*сбросить акций горячий рынок*);
2. Общеупотребительные образное (*шортить рынок, дробить пакет акций, валить котировку*);
3. Поэтические (*угасающая мощь, на заре промышленности*);
4. Газетные;
5. Индивидуальные (необычное трактование – *его свет светил ярко, но не долго. Феерический провал, оглушительный финансовый крах*).

Метафорические значения различаются и по типу сходства.

1. Сходство формы, внешнего вида: особенно терминологии Forex – *фигура, челюсти крокодила, блюда, плечи*.
2. Сходство расположения: *Плестись хвосте, понасть в яму, сидеть на вершине*.
3. Сходство цвета: *чёрный полоса, Ржавый поиск, 1 000 зелёных*.
4. Сходство количества, размера: *денежный поток, денежный мешок, море денег, бизнес на 1.000.000*.
5. Характер звука, звучания: *шум на весь город, провалиться с треском, гудок завода, хруст купюр*.

6. Степень ценности: *золотые слева, сеять как Бриллиант, выглядеть на 1 000 000 \$, бизнес на 1 000 000*.

Существуют метафоры, отражающие сразу несколько признаков качества: *лететь на крыльях* – отражается сходство формы и сходство движения с крыльями птицы. *Двигаться по зеркалу воды* – гладкость пригодность поверхности, как зеркало.

Достаточно много слов в языке являются метафорами или применяются в этом качестве. В любом случае в основе образования метафоры лежит перенос смысла с одного понятия на другое. Со временем смысл нового понятия становится основным, а старое выходит из употребления. Это явление отчётливо видно как в отдельных словах так и словосочетаниях.

Механизм понимания метафоры связан как с её структурой, так и с её нахождением в определённом контексте. Конечно, характер текста общности знаний, либо деятельности, несут решающий характер. В Финансово – экономической лексике, связанной с вычислениями, отчетностью, документами, важна точность и законченность высказывания, соответственно и метафоры в основном состоят из одного слова. Многословные метафоры чаще встречаются в газетах, комментариях, различного рода информационных текстах.

Очень развёрнутая метафора может быть частью не только экономического, но эмоционально развёрнутого текста, например, журналистского расследования или редакционной статьи. В этом случае она включает в себя: исходную метафору (обвал фондового рынка) и метафорическую развертку (обвал фондового рынка привело к коллапсу всей экономической системы США в 1929-м году, привела к чудовищным последствиям по всей экономике).

*Понятие метонимии.*

Смысл термина «метонимия» означает «переименование». Собственно, это способ переноса имени с одного объекта, группы объектов, на другой, на основе смежности или других логически близких признаков. В Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

основе метонимии лежат синтагматические, линейные и горизонтальные связи между объектами.

Основанием для переноса названия по смежности служат логические связи, отношения между объектами или различными событиями. Связи могут быть различного типа: понятийные, пространственные, причинно-следственные.

Особый вид метонимии, когда часть свойства части целого, переносится на весь объект. Этот вид называется «синекдоха» (*рост курса доллара является зеркальным отражением цен на нефть*). Подобное изучение и сопоставление схожести смысловых значений метафор, например, в русском и английском языках, показывает их универсальность (*seed capital – рискованный капитал; market depression – депрессия рынка; cushion – резервный запас*).

Существуют конечно и явно выраженный национальные особенности языка, например, применение слова *body – тело*. В отношении экономических объектов оно придает словосочетаниям смысл чего-либо целого (*supervisory body – контролирующий орган; regulatory body – распорядительный орган*). Слово *head – голова*, снова кажется универсальным (*the head of the company – глава компании*). Например, в современном русском языке мы видим явную аналогию – глава города, глава района, глава управы. Существуют и другие аналогии, например, в русском языке слово филиал может звучать как «дочерняя компания», а в английском *offsprings – отпрыски, children – дети*.

Вполне совпадает и описание процесса экономики (*belt tightening – затягивание поясов*). Почти полностью совпадают значения языка слова *purse – кошелек; public purse – казна; long purse – толстый, длинный кошелек*. Очевидно, интернациональной стала метафора *shark – акулы*. Агрессивность акулы ни у кого не вызывает сомнения. Обычно этой метафорой обозначают крупных и агрессивных игроков на финансовых рынках.

*Классификация метафор.*

Типология метафор представляет собой сопоставление в плане формы, содержания и функционирования. В зависимости от части речи которой выражается метафора, различают:

1. Субстантивная – образное нагрузка существительного.
2. Глагольная – существует как правило в виде словосочетания «глагол и существительное».
3. Аджективная – существует как прилагательное плюс существительное. Образ в этом случае создается прилагательным.

Существуют и другие классификации метафор, свойственные другим методам лингвистической исследования. С точки зрения наиболее потребляемых финансово – экономической лексики метафор по их типам, большую часть составляют существительные.

Аналізу подвергались тексты статей крупнейших мировых изданий The Economist, Financial Times, The Wall Street Journal. Из 386 метафор существительными оказались 193.



Рисунок 1 - Процентное соотношение метафор

Процентное соотношение метафор, представленных на рисунке 1, в англоязычной прессе с точки зрения грамматики. В метафорах, словосочетаниях встречаются следующие виды метафор: 69 объектные метафоры,

66 предикативных метафор, 23 субъектные метафоры, 20 адвербиальных метафор, 8 метафор-приложений и 7 субстантивных дериватов.

В качестве примера можно привести также результат исследования Т. А. Ситниковой в составе материала её диссертации. Исследованию подвергалась английская компьютерная лексика на предмет наличия в ней метафор – терминов и их качественном составе: было исследовано 585 терминов, в их составе обнаружено 125 метафор. Структурный анализ показал, что в составе этих метафор – 67 является односложными, 51 – бинарными, пять – трёхсложными и 2 четырёхсложными. Наиболее продуктивной оказалась номинативная модель.

Характерной чертой компьютерного дискурса становится очень существенная разница между его профессиональной частью и общеупотребительным корпусом. В общеупотребительной лексике преобладают метафоры «общечеловеческого» характера, о которых мы говорили выше, а в профессиональной среде, очевидно как признак престижности, кастовости, замкнутости среды, преобладают аббревиатуры и профессиональный слэнг, который не является литературным. Т.А. Ситникова полагает, что функционирование метафорических моделей реализуется двумя противоположными тенденциями – тенденцией к разностороннему варьированию, и тенденции к воплощению в типовых вариантах (например, газетные штампы) [6, с. 21].

#### *Метафоры в структуре семантического поля.*

Ускоренное развитие электронных поисковых систем, появление так называемых электронных поисковых машин, сделали лингвистику чрезвычайно востребованной наукой. Особенно актуальными стали результаты исследований в области логических категорий, семантических полей, связи между системами областями знаний на основе родо-видовых отношений, синонимии, синтонимии и конверсии. Программы поиска в больших базах данных основаны главным образом на сравнении исходного вопроса от пользователя (человека) и информации, доступной в электронном виде поисковой машине. В этом механизме имеет значение и статистика запросов, частотность употребления искомого результата. К наиболее использовать используемым алгоритмам кластеризации являются: *soft, hard, moderate*.

Существует возможность получить и очень точный результат поиска благодаря достижением именно лингвистической науки. Поиск необходимой лексической единицы становится возможным благодаря тому, что отдельные слова входят в состав определённых лексических групп, которые образуют семантические поля, синонимические и анатомические ряды. Внутри группы все слова связаны друг с другом по смыслу. Семантическое поле считается самой крупной смысловой группой, в которую входят различные части речи, значение которых имеет общий семантический признак. В каждом семантическом поле существует ядро, которое представляет собой ключевое слово, как правило с наиболее частотной употребляемостью в данной лексике.

Остальные слова, стоящие рангом ниже, расположены по убывающей. Существуют специальные программы, которые позволяют выделить частотность употребления ключевых слов (например, Google Analytics).

В выборе ключевых слов также играет большую роль степень абстракции, нейтральность стилистики, не ориентированность на какие-либо оценки. Ключевые слова играют роль упорядочивания всего контента в целом. У истоков изучения семантики в 19-м веке стояли такие учёные как Г.В. Лейбниц, Ф. де Соссюр и позже Ч. Пирса и Ч. Моррис. Согласно международной стандартизации (ISO, IEC, IEEE 24765:2010) – *representation form*. Информация считается нематериальной, а все, что содержится в структуре и её объектов называется «данными».

Всю лексику можно представить в виде иерархии семантических полей различного ранга. Большие се-

мантические сферы лексики делятся на классы, классы – на подклассы, а так до элементарных микрополей. Основанием для включения лексических единиц в Семантическое поле является архисема, то есть наиболее общие для этой группы семы. Например, если слово содержит архисему «день», то оно входит в семантическое поле времени. Таким образом, существуют поля пространства, наименования родства, имен характера, цвета и т. д.

Знание родо-видовых отношений между словами необходимо для построения правильных предложений. Слова, обозначающие «виды» предметов или действий не могут соединяться в цепочку однородных членов предложения со словами, обозначающими «род» тех же предметов или действий.

Семантическая группировка метафор происходит на основе группировки по тематической принадлежности «вспомогательного» субъекта. Характер «основного» субъекта при этом не учитывается.

При классификации метафор по основному субъекту могут быть отобраны общеизвестные понятия – цвет, свет, количества чего-либо, жизнь т.д. Решающее значение в классификации метафор и их нахождение в том или ином семантическом поле, является сам контекст. В.В. Виноградов писал: «Именно в условиях контекста происходит насыщение слов смысловыми значениями» [7, с. 188].

«Техническое развитие вычислительных систем и сетей, а также расцвет социальных сетей ныне подпирают друг друга» [8, с. 34]. Собственно, в самом дискурсе информационных технологий метафоры, сложных по своей технической природе, составляют значительный корпус и количество их продолжает увеличиваться. Например, новое понятие «облачные технологии» – *cloud computing*, когда компьютерные мощности представляются пользователю в качестве интернет сервиса. Слово «облако» в качестве метафоры означает более сложную инфраструктуру, чем, например, обычные вычисления или работу в небольшой локальной сети. В любом случае, речь идет об оказании услуг по предоставлению информации в т. ч. и в удаленном доступе. Облачное хранилище данных (*cloud storage*) это модель онлайн хранилища на многочисленных серверах в сети. На этом примере мы видим, как одна метафора отражает сразу очень глубокий по содержанию пласт знаний, о котором обычный пользователь может не знать, однако на качестве услуги это не отразится. По мнению А.Л. Барабаси: «Основанные на базах данных математические модели сложных систем открывают нам свежую перспективу, которая быстро развивается в новую дисциплину – науку о сетях» [9, с. 14].

Метафора способна совмещать в себе абстрактное и конкретное т. е. логические сущности разных порядков и объединять такого рода данные в новые концепты, может рассматриваться как реальный механизм, который использует и эмпирический опыт человека, и культурное наследие, и даже специфику национальной традиции. Фактически, с помощью метафоры человек в состоянии осознать максимально приближенную к его ментальности языковую картину мира в т. ч. за счет вербально – образных ассоциаций и составляющих ее слов и выражений.

#### *Заключение*

Метафора является продуктом абстрактного мышления человека, связанная с физиологическими особенностями мозга человека. В процессе «усложнения» и «ускорения» современной жизни общества и особенно использованием информационных технологий и аппаратов, очевидно, требуется предварительная классификация входящей информации.

По мнению многих ученых, например, Энделя Гульвинга человек обладает семантической памятью. Эта система состоит из отдельных элементов – знаний, которые представлены словами и иными вербальными

ми знаками, их значениями, отношением между ними. Семантическая память лишена эмоциональности, но способна сохранять знания в нейтральном виде. Человек обладает семантической памятью. Эта система состоит из отдельных элементов – знаний, которые представлены словами, отношениями между ними. Семантическая память лишена эмоциональности, но способна сохранить знания в нейтральном виде. В своей повседневной жизни человек получает информацию об окружающем мире всеми доступными для него органами восприятия. Трудно выделить, какие ощущения являются главными, т. о. в памяти фиксируется целый набор ощущений: запах изображение звук удаленность размер пропорциональностью похожесть на что-либо и т. д. и все это может быть отражением только одного предмета и происходит одновременно

Очевидно, что практическая задача метафоры состоит в том, чтобы соотносится с каким-либо наиболее узнаваемым признаком объекта, и таким образом упростить человеку задачу его распознавания.

Собственно, идею семантических сетей впервые предложил М.Р. Квиллан – как структуры, состоящей из понятий или узлов разного уровня и способов связи между ними. Взаимосвязи осуществляются от конкретных понятий к абстрактным. Например, «банк» будет всегда находится ниже категории «деньги».

«Все, что происходит с нами и в нас, происходит как поток структурных изменений, детерминированный в нас момент за моментом посредством внутренней структурной динамики» [10, с. 87]. Человеческой памяти, а следовательно и семантической составляющей, свойственен принцип экономии ресурсов. Элементы в семантической сети организованы и по формальным признакам объекта, и по степени значимости для человека. В семантической памяти хранятся не только отдельные вербальные знания, но и пространственные представления (знания определенной местности, кратчайшие пути, местных существительных объектах), даже возможные случайные обстоятельства, о которых человек слышал от других либо был участником этих событий.

Следовательно, классификация метафор, о которой мы говорим выше, это перенос смысла на части тела, предметы, животных и т. д, легко узнаваемые объекты, практически совпадает с особенностями работы органов осязания человека и их запоминанием в виде полноценного образа в памяти. Очевидно, что и сам способ переноса значения существенно сокращает путь к распознаванию и отношению объекта к группам важности для конкретного человека.

Характерно, что у различных групп людей, различных по профессии, возрасту, образу жизни, степень важности одних и тех же объектов может быть совершенно различной. Например, для начинающего ученого и пенсионера степень важности новостей из научного учреждения совершенно различна.

Кроме того, локализация людей в больших городах или, напротив, в сельской местности подразумевает совершенно разные интересы и важность сообщений. Эти факторы также существенно влияют на состав языка в целом. Люди могут говорить на одном языке, но в силу места проживания, вида деятельности, экономического уклада, они будут использовать различные лексические группы, свойственные этим группам метафорами. Как отмечал В. Фриман: «Пришло время сосредоточиться на базовых этапах эволюции» [11, с. 25], то есть изучить причины и следствия с диахронической точки зрения.

Философия или ее новое направление «социальная философия» полагает, что человек в рамках современной социокультурной действительности вынужден изменять свою собственную «размерность», мыслить операционально. Человек становится частью техно-специальных систем. Размерность человеческого существования задается достижениями цифровой революции. Сложность этического пространства также связана с его

виртуализацией.

Метафора как продукт абстрактного мышления человека в огромном потоке информации может также служить своеобразным маркером в гипертекстовом пространстве, сокращая, сжимая сложное понятие в более простую или удобную для восприятия форму.

Например, достаточно монотонные или однообразные тексты юридического характера становятся более распознаваемыми если в них либо в комментариях к ним присутствуют метафоры экспрессивно-эмоционального характера.

Выступая в этом качестве, метафора становится дополнительной защитой психики человека в огромном потоке информации современного мира. Она позволяет облегчить кластеризацию, привлекая для этого не только визуальное считывание изображения или символов, но и включать весь механизм образного мышления даже если входящий сигнал считан органами осязания не полностью, например, слышен только звук или существует только изображение или чувствуется резкий запах.

Как подчеркивают в своей работе Дж. Лакофф и М. Джонсон: «Многие считают, что в повседневной жизни могут прекрасно обойтись без метафор» [12, с. 1]. Однако существование метафоры приводит к ослаблению необходимости постоянного появления новых слов и многие из нас даже не осознают, насколько часто их используют.

Кроме того, метафора способствует и интернационализации понятий, особенно в обществах с приблизительно одинаковым условием развития, то один и тот же образ возникает при точном переводе с одного языка на другой.

Психологическая наука говорит нам о том, что ещё одним уникальным свойством метафорической информации является подключение очень существенной массы неосознаваемого к общему психическому отражению. Установлено, что на бессознательном уровне переработка идёт в миллионы раз быстрее, чем на сознательном. Это может быть связано с развитием сознания человека за сотни тысяч лет эволюции. Большая часть входящей информации уже существует в виде готового образа и метафора сразу отсылает к уже известной.

Г. Холланд в своей книге говорит о сложности, как адаптивной системе и отмечает, что «ее элементы и подсистемы являются автономными агентами, которые способны к взаимодействию, адаптации и обучению» [13, с. 38]. Данные современной науки подтверждают мысль о том, что окружающий нас мир возникает в результате постоянного усложнения. Сложность следует рассматривать как один из аспектов взаимоотношений между частью и целым, элементом и системой. Мышление и языковая деятельность в условиях нарастающей сложности также должна быть сложной. В этой парадигме роль метафоры в бушующем будет только возрастать.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире. Пер. с англ. П. М. Кудюкина. Под общей редакцией канд. полит. наук Б. Ю. Кагарлицкий — СПб.: Издательство «Университетская книга», 2001. — 416 с. ISBN 5-94483-042-5.
2. Бродель Ф. История и общественные науки. Историческая длительность. (Философия и методология истории. Под ред. И. С. Кона, РИО БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000 (переиздание 1963)
3. Абель Арриги Джованни. Долгий двадцатый век: Деньги, власть и истоки нашего времени / Пер. с англ. А. Смирнова и Н. Эдельмана. — М.: Издательский дом «Территория будущего», 2006. (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»). — 472 с.
4. Э., Бернанке Б. Макроэкономика 5-е издание-СПб.: Питер, 2008. — 168стр.: ил.- (Серия «Классика МВА»)
5. Varela F. Steps to Science of Interbeing// The Psychology of Awakening: Buddhism, Science and our Pay

to Day Lives. S. Bachelor, G. Claxton and G. Watson. L. 1999.

6. Сытникова Т.А. Англоязычная компьютерная техническая терминосистема как объект лингвокогнитивного исследования, 2010г. , 221 с.

7. Виноградов, В.В. Сюжет и стиль: Сравнительно-историческое исследование / В.В. Виноградов ; АН СССР, Сов. комитет славистов - М. : Изд-во АН СССР, 1963. - 192 с. Адрес хранения. ИРЛИ1963к/1587; РНБ 63-5/4850

8. Wellman B. Computer Networks as Social Networks// Science, 2001 Vol 293. Issut 5537 p. 2031.

9. Burabasi A.-L. The Network Takcover// Nature Physics, 2012, Vol.8 №1.

10. Maturand H.R. Self-consciousness. Now? Where? // Constructivist Foundations, 2006.

11. Maynard S.J. Szathmary E. The Major Transitions in Evolution. W.H. Freeman, Oxford, 1995.

12. Лакофф Джордж, Джонсон Марк. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 256 с. ISBN 5-354-00222-2

13. Hollan J, E Hutchins & D Kirsh. Distributed cognition: toward a new foundation for human-computer interaction research. ACM Transactions on Computer-Human Interaction, 7(2), 2000

*Статья поступила в редакцию 09.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 811.512

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АПЕЛЛЯТИВНЫХ ЕДИНИЦ  
ЯКУТСКОГО И МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКОВ (ПО МАТЕРИАЛАМ КОГНИТИВНОЙ  
СФЕРЫ «ПРИЗНАКИ ВОДОЕМОВ И ВОДНЫХ ПОТОКОВ»)

© 2018

Мальшева Нинель Васильевна, кандидат филологических наук, доцент  
Института языков и культуры народов Северо-Востока РФ  
Старостина Яна Егоровна, аспирант

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова  
(677000, Россия, Якутск, ул. Кулаковского, 46, e-mail: namina-s@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена сравнительно-сопоставительному исследованию апеллятивных единиц якутского и монгольского языков по материалам когнитивной сферы «Признаки водоемов и водных потоков». Всего выявлено 86 апеллятивных единиц, входящих в вышесказанную когнитивную сферу, которая, в свою очередь, разделена на 14 лексико-семантических групп: «плесень», «залив», «наводнение», «вода из под льда», «поверхность воды», «мель, отмель, мелководье», «брод», «пена», «лужа», «течение», «канавка», «гуща», «волна», «водоем, пруд». Из них 43 единицы зафиксированы в якутском языке и 43 в монгольском. Для достижения поставленной цели были использованы фоноструктурный, лексико-семантический, структурный, морфологический, сравнительно-сопоставительный *методы* исследований. Выявленные основы рассмотрены по трем категориям: 1) якутско-монгольские лексические параллели; 2) якутские апеллятивные единицы, не имеющие параллелей в монгольском языке; 3) монгольские апеллятивные единицы, не имеющие параллелей в якутском языке. В статье представлены *результаты*: выявлены лексико-семантические и структурные особенности якутско-монгольских параллелей; наибольшее количество основ в якутском языке зафиксировано в лексико-семантической группе «мель, отмель, мелководье», в монгольском – в лексико-семантической группе «течение, порог»; обнаружено 5 основ, относящихся к поздним монгольским заимствованиям в якутском языке, в которых наблюдается сохранение семантического значения и фоноструктуры слов.

**Ключевые слова:** когнитивная сфера, якутский язык, монгольский язык, якутско-монгольские параллели, апеллятивные единицы, корневые основы, лексические параллели, лексико-семантические особенности, структурные особенности, лексико-семантическая группа, фоноструктурные особенности, монголизмы.

LEXICAL AND SEMANTIC FEATURES OF APPELLATIVE UNITS OF YAKUT AND MONGOLIAN  
LANGUAGES (A CASE STUDY OF THE COGNITIVE SPHERE “ELEMENTS OF WATER  
BODIES AND WATER STREAMS”)

© 2018

Malysheva Ninel Vasilyevna, Candidate of Philology, Associate Professor, Institute of Languages  
and Culture of the Peoples of the North-East of the Russian Federation  
Starostina Yana Yegorovna, postgraduate student

Ammosov North-Eastern Federal University  
(677000, Russia, Yakutsk, Kulakovsky street, 46, e-mail: namina-s@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the comparative study of appellative units of the Yakut and Mongolian languages based on the materials of the cognitive sphere “Elements of water bodies and water streams”. A total of 86 appellative units are included in the aforementioned cognitive sphere, which in turn is divided into 14 lexical and semantic groups (“LSG”): “mold”, “bay”, “flood”, “water from under ice”, “water surface”, “shallow”, “ford”, “foam”, “puddle”, “flow”, “ditch”, “thicket”, “wave”, “pond”. 43 of them were lexicalized in the Yakut language and 43 in the Mongolian language. The methods of phonostuctural, lexical-semantic, structural, morphological, comparative analysis were used in order to achieve the set goal. Identified foundations are considered in three categories: 1) Yakut-Mongolian lexical parallels; 2) Yakut appellative units, which have no parallels in the Mongolian language; 3) Mongolian appellate units, which have no parallels in the Yakut language. The article presents the following results: structural, lexical and semantic features of the Yakut-Mongolian parallels are revealed; the largest number of stems in the Yakut language was recorded in the LSG “shallow”, in Mongolian – in the LSG “flow, threshold”; 5 stems related to late Mongolian borrowings in the Yakut language was found, it shows the preservation of the semantic meaning and the phonological structure of words.

**Keywords:** cognitive sphere, Yakut language, Mongolian language, Yakut-Mongolian parallels, appellative units, root stems, lexical parallels, lexical and semantic features, structural features, lexical and semantic group, phonostuctural features, mongolisms.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Вода, как и огонь, воздух и земля, – один из базовых концептов национальной культуры каждого народа, независимо от природно – географических и климатических условий. Вся жизнедеятельность якутов и монголов от самого момента их становления как социума неразрывно связана с водными объектами, т. к. у них отмечается развитое животноводческое дело. Вопрос происхождения и исторического развития якутского языка до настоящего времени остается одним из актуальных и недостаточно изученных аспектов исследования, требующих системного изучения с привлечением дополнительного языкового материала из других родственных и неродственных языков в сравнительно-сопоставительном и типологическом планах в диахроническом и синхроническом срезах.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных*

*раньше частей общей проблемы.* В I половине XVIII века Г.Ф. Миллер написал о том, что «по словам якутов, их предки жили вместе с монголами и бурятами, которые известны им теперь по именам». Историк констатировал, что лексика якутского языка содержит много мунгалских слов, похожих на бурятский язык [1, с. 180]. Автор первой научной статьи о якутском языке – Вильгельм Шотт написал, что «якуты были отделены с незапамятных времен от своих тюркских соплеменников, с другой стороны, они должны были иметь очень тесное общение с монголами». Автор указывает не только на многочисленное количество монголизмов, но и также на то, что много монгольских слов «укоренилось чаще в совершенно неизменной форме» [2, с. 334]. О.Н. Бетлингк в своей фундаментальной работе «О языке якутов» не раз упоминал, что «якуты взяли бесчисленное количество слов» из монгольского языка. Исследователь, отмечая раннюю изоляцию якутского языка среди тюркских языков, четко разграничивает его отношение к монгольскому языку. Он утверждал, что взаимосвязь

якутского языка с монгольским отражается в наличии монгольских рефлексов и отдельных грамматических форм, отражающихся в якутском языке [3]. Радлов назвал якутский язык по своему происхождению неизвестным, монголизированным, а затем уже тюркизированным языком [4]. Предложенная идея В.В. Радлова не нашла сторонников. Но, при этом, в работах исследователей тюркских и монгольских языков – В.И. Рассадина [5], Е.И. Убрятовой [6], Ст. Калужинского [7], Н.К. Антонова [8], Н.Н. Широковой [9], Г.В. Попова [10], П.А. Слепцова [11], Г.Г. Левина [12], С.Д. Егиной [13], Ю.И. Васильева [14], Н.В. Емельянова [15], А.Е. Шамаева [16] отмечается близкое соприкосновение двух неродственных языков – монгольского и якутского, представляющих алтайскую языковую семью.

Материал исследования – лексика признаков водоемов и водных потоков в якутском и монгольском языках, выбранные из «Словаря якутского языка» Э.К. Пекарского [17], «Толкового словаря якутского языка» (далее – ТСЯЯ) [18], Большого академического монгольско-русского словаря (далее – БАМРС) [19].

Расположение материала базируется на понятийно-тематическом принципе, когда на данное понятие в данной тематической группе приводятся якутские аппеллятивные единицы с фонетическими и семантическими особенностями, выявленные в монгольском. С помощью схемы для описания лексических систем, предложенной А.Г. Шайхуловым, можно построить достаточно универсальную систему для предварительной тематической классификации аппеллятивных единиц [20]. Так, в данной статье мы рассмотрим когнитивную сферу «Признаки водоемов и водных потоков», которая по своему понятийному содержанию разделяется на 14 лексико-семантических групп: «плесень», «залив», «наводнение», «вода из под льда», «поверхность воды», «мель, отмель, мелководье», «брод», «пена», «лужа», «течение», «канавка», «гуща», «волна», «водоем, пруд».

Собранный материал рассмотрен по 3 категориям: 1) якутско-монгольские лексические параллели; 2) якутские аппеллятивные единицы, не имеющие параллелей в монгольском языке; 3) монгольские аппеллятивные единицы, не имеющие параллелей в якутском языке.

Якутско-монгольские лексические параллели:

Лексико-семантическая группа «Наводнение» (1)

1) як. *халаан* «весеннее половодье, разлив; наводнение» [18, XIII т., с. 215] // монг. *халимал I* «вышедшая из берегов вода» [19, IV т., с. 27]. В данном примере наблюдается абсолютное совпадение семантики, но отмечается изменение в структурном оформлении: [CVCV:C→CVCVCVC].

Данная якутско-монгольская параллель имеет одну корневую основу: \*ХАЛ-

Лексико-семантическая группа «Наледь, вода из под льда» (1)

1) як. *тааң* «вода, выступившая поверх льда, наледь» [18, X т., с. 80]; як. *таан* «1) наледь, наплыв воды на льду; 2) цветной прослойка в глине» [17, III т., с. 2549] // монг. *тан(э) II* «отмель, порожистое место» [19, III т., с. 187]. Здесь мы наблюдаем значительное лексическое изменение: в монгольском языке *тан(э)* обозначает «отмель», и по своему понятийному содержанию входит в подгруппу «мель, отмель, мелководье». Что касается структурного оформления, то в данном случае произошло незначительное изменение, так в якутском языке зафиксирована долгота [а:] по отношению к монгольскому языку: [CV:C→CVC].

Лексико-семантическая группа «Поверхность воды» (1)

1) як. *далан* «1. 1) поверхность воды (озера, реки, моря), водная гладь; 2) горизонт, видимое пространство» [16, III т., с. 94] // монг. *далан(э) I* «1) насыпь; 2) гряда, межа, линия, борозда; 3) увал, продолговатая гора, невысокие холмы с большим количеством оврагов, бугров; возвышенность в виде увала; 4) плотина;

дамба; 5) часть колёсной дороги между колеями; 6) извилина» [17, II т., с. 25]. В данном случае также отмечается значительное лексическое изменение, но при этом сохраняется структурное оформление аппеллятивных единиц [CVCVC=CVCVC]. Можно предположить, что якутское *далан* является поздним монголизмом, т.к., во – первых, идет сохранение структуры; во – вторых, в якутский язык вошло переносное значение монгольской лексемы: «гряда, линия». Как нам кажется, из понятия «линия» якутский язык преобразовал в «водную гладь; горизонт».

Лексико-семантическая группа «Брод» (1)

1) як. *олом* «брод» [18, VII т., с. 258] // монг. *олом I* «брод» [17, II т., с. 470]. Полное совпадение структуры и значения, которое мы наблюдаем в данном примере, является одним из критериев того, что якутское слово «олом» является монголизмом. По критерию В.И. Рассадина, «олом» относится к позднему монголизму [5, с. 26].

Лексико-семантическая группа «Лужа» (1)

1) як. *чалбах* «небольшое углубление на поверхности земли или какого-л. покрытия (напр., асфальта), наполненное дождевой или подпочвенной водой, лужа» [18, XIV т., с. 96] // монг. *шалбааг* «лужа, пруд; илистая вода» [19, IV т., с. 332]. Данная параллель имеет незначительное структурное изменение: в монгольском языке во втором слоге наблюдается долгота [CVCCVC→CVCCV:C]. Что касается семантики аппеллятивных единиц, то здесь наблюдается абсолютное совпадение, но монгольский пример имеет более расширенное значение, чем якутский язык. Что касается фонетики, то в якутском языке идет сохранение шипящего аффриката [ч]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что *чалбах* это заимствование из среднемонгольского языка.

Лексико-семантическая группа «Пена» (1)

1) як. *күүгэн, куугэн* «пена» [17, I т., с. 1276]; як. *куугэн* «пена» [18, V т., с. 117] // монг. *хөөс(өн) I* «пена; пузырь, пузырек» [19, IV т., с. 143]. В данном случае данные аппеллятивные единицы выступают как параллели, т.к. якутская лексема *куугэн* имеет одну корневую основу \*KY-/\*KӨ со ст. калм. *көөсүн* «пена». По всей вероятности, якутская основа «куугэн» является поздним заимствованием из монгольского языка, т.к. по семантическому критерию В. И. Рассадина, если в тюркские языки (в нашем случае в якутский) слово вошло в каком-либо одном значении (в нашем случае только как лужа), зачастую в переносном, в то время как в монгольских языках это слово имеет все свои основные прямые и переносные значения (монг. *хөөс(өн) I* «пена; пузырь, пузырек») [5, с. 7].

Лексико-семантическая группа «Течение, порог» (1)

1) як. *харгы* «неглубокий; мель, отмель; быстреть на мели, препятствие» [17, III т., с. 3354]; як. *харгы* «неглубокое место в реке, речке с быстрым течением, мель, отмель» [18, XIII т., с. 391] // монг. *харги* «быстрина, быстрое течение» [19, IV т., с. 54]. Якутское *харгы* является поздним монгольским заимствованием, т.к. здесь сохранены структура и значение.

Лексико-семантическая группа «Волна» (2)

1) як. *дьалхаан* «1. 1) волнение на воде, большая волна, вал; 2) беспокойство, волнение, неустройство (как результат каких-л. событий, расстраивающих мирное, спокойное течение жизни); 2. очень широкий, просторный» [18, III т., с. 302] // монг. *давлагаа(н)* «морское волнение, валы, большие волны» [19, II т., с. 10]; 2) як. *долгун* «1. 1) волна (водяной вал); 2) волнообразное движение, покачивание (напр., от ветра), колебания (о ветках деревьев, траве); 3) волна (форма распространения колебаний в среде), а также распространение таких колебаний»; 4) сильная тревога; социальные потрясения, изменения; 2. похожий на тронутую волнами поверхность, волнообразный» [18, III т., с. 155] // монг. *долгио(н)* «1.1) вал, волна, прибой, барашки; 2) волны, волна» [19, II т., с. 48]. Данная лексико-семантическая

группа представлена двумя лексическими параллелями. В первом случае произошел структурный сдвиг: [CVCCV:C→CVCCVCVC], во втором – незначительное изменение: [CVCCVC→CVCCV'C]. Со стороны семантики мы наблюдаем в примере як. *дьалхаан* // монг. *давлагаа(н)* незначительное изменение, а в як. *долгун* // монг. *долгио(н)* абсолютное совпадение. Якутская основа *долгун*, по всей вероятности, является поздним заимствованием из монгольского языка, т. к. идет сохранение структуры и семантики слова.

Якутские апеллятивные единицы, не имеющие параллелей в монгольском языке

Лексико-семантическая группа «Плесень» (2)

1) як. *туунук* «плесень; коржавина (налет и окисление о порчи всякого рода); мездра» [17, III т., с. 2895], як. *туунук* «плесень» [18, XI т., с. 322]; 2) як. *нэктэл, нэктил* «плесень» [17, II т., с. 1688]. В данном случае лексемы имеют разные корневые основы.

Лексико-семантическая группа «Залив» (3)

1) як. *хомо* «залив; курья, речной залив; середина потока реки» [17, III т., с. 3470]; як. *хомо* «часть водного пространства, вдавшаяся в сушу, залив» [18, XIII т., с. 556]; 2) як. *хоснуйа II диал.* «озёрный залив» [18, XIII т., с. 614]; 3) як. *хоһо I диал.* «речной залив» [18, XIII т., с. 615]. Лексико-семантическая группа «Залив» представлена 3 лексемами, которые имеют одинаковую корневую основу \*ХО-.

Лексико-семантическая группа «Наводнение» (1)

1) як. *угут* «водополь, половодье, половежье, наводнение, потоп, выступление вод из береговых» [17, III т., с. 2974]; як. *угут I* «1. половежье, разливы; 2. дождливый, с большим количеством осадков» [18, XII т., с. 80]. В семантике данной лексемы наблюдается незначительное расхождение. В «Большом толковом словаре якутского языка» *угут* помимо значения «половодья», имеет значение «дождливый», когда как в словаре Э.К. Пекарского зафиксировано только одно значение – половежье.

Лексико-семантическая группа «Наледь, вода из под льда» (3)

1) як. *садырым* «1) вода, выступившая из-под льда; 2) лед, становящийся весной верховатым от таяния, или убитый снег во дворе дома» [17, II т., с. 2023]; 2) як. *садырыын: садырыын уу* «первая весенняя талая вода со снегом» [18, VIII т., с. 139]; 3) як. *тарыҥ* «наледь (гололедица), вода, выступающая от сильных морозов поверх льда рек и озер и затем замерзающая, накипень; водный ключ» [17, III т., с. 2587]; як. *тарыҥ I* «вода, выступившая поверх льда, образовавшийся из этой воды, наледь» [18, X т., с. 277]. В данном случае из 3 лексем, один корень имеют 2 примера: \*СА-: садырым, садырыын.

Лексико-семантическая группа «Мель, отмель, мелководье» (12)

1) як. *чаргы* «мелководие» [17, III т., с. 3579]; 2) як. *чара* «мелкота воды» [17, III т., с. 3576]; 3) як. *чалыт* «1) очень мелкая вода; 2) междометие: звук, раздражающий крику пташки» [17, III т., с. 3565]; 4) як. *налыы* «мелководье; водное пространство на побережье озера, мелкое и поросшее травой» [17, II т., с. 1670]; 5) як. *чолом* «мелкая вода, через которую можно переправиться вброд» [17, III т., с. 3637]; 6) як. *дьара* «мель, мелкое место в воде, шивера» [17, I т., с. 790]; як. *дьара* «1. неглубокое место в озере, реке, море, мель, мелководье; 2. 1) мелкий, неглубокий; 2) недостаточный, слабый, несовершенный (по каким-либо показателям, качествам)» [ТСЯЯ, III т., с. 313]; 7) як. *чаар* «мель, отмель» [17, III т., с. 3576]; як. *чаар* «мелкое место в реке, мель, отмель» [18, XIV т., с. 74]; 8) як. *чалыар* «мелкий, неглубокий (о воде)» [18, XIV т., с. 101]; 9) як. *чалым I* «1. неглубокий, мелководный; 2. 1) шум от удара по поверхности воды, плеск; 2) неглубокая вода, брод, мелководье» [18, XIV т., с. 102]; 10) як. *олоот* «1) маловодие, безводие; открытие брода; 2) река, которую можно перейти в брод» [17, II т., с. 1823]; 11) як. *нылым* «неглубокий, мелкий (о воде)» [18, VII т., с. 86]; 12) як. *ырына II диал.* «мелкая вода, мел-

ководье» [18, XIV т., с. 498]. В данной лексико-семантической группе самое большое количество апеллятивных единиц. При этом следует обратить внимание на то, что 6 лексем имеют один корень \*ЧА-: *чаргы, чара, чалыт, чаар, чалыар, чалым*. К слову *чаар* Э.К. Пекарский дает сравнение с тюркскими языками: тюрк. *саи* мелкий, мелкое место в реке. Остальные 6 лексем имеют разные корни, но *дьара* можно отметить как фонетический вариант *чара*. Можно предположить, что корень \*ЧА- обозначает мелкость, тонкость, т.к. в якутском языке также есть лексемы *ЧАраас* «тонкий», *ЧАчаас* «мелкий» и т. д. Поэтому, исходя из данных фактов, можно сказать, что *чаргы, чара, чалыт, чаар, чалыар, чалым* исконно якутские слова, которые имеют тюркскую корневую основу.

Лексико-семантическая группа «Брод» (1)

1) як. *кэһии* «брод (ср. олом)» [17, I т., с. 1062]. Происходит от глагола *кэс-* «идти в брод через что, брести, проходить или переправляться в брод», которое имеет тюркское происхождение (ср. тюрк. *кӓч*).

Лексико-семантическая группа «Лужа» (1)

1) як. *нэдьирэ* «лужа» [17, II т., с. 1687]. В словаре Э.К. Пекарского дается сравнение с якутским *дьэбэрэ* «вязкая, жидкая озерная или болотная грязь: гуща подводной грязи; тина».

Лексико-семантическая группа «Течение, порог» (3)

1) як. *чааран* «быстрое течение на мели» [17, III т., с. 3576]; 2) як. *курулгэн* «1) быстрый; 2) быстрина, быстрое течение» [17, II т., с. 1335]; як. *курулгэн* «1. 1) стремительное, сильное течение; 2) водопад; 2. очень жаркий» [18, V т., 91]; 3) як. *хан* «порог» [17, III т., с. 3296]. В данной лексико-семантической группе входят 3 лексемы. Следует отметить интересный факт того, что *чааран*, имеющий значение быстрого течения на мели, имеет одну корневую основу \*ЧА- с примерами лексико-семантической группы «Мель, отмель, мелководье»: *чаргы, чара, чалыт, чаар, чалыар, чалым*.

Лексико-семантическая группа «Канава» (2)

1) як. *хоруу* «канава; канава для стока воды, водосток» [17, III т., с. 3513]; 2) як. *ньээкирик диал.* «канава, специально вырытая для спуска воды» [18, VII т., с. 187]. В данную когнитивную подгруппу вошли 2 лексемы, у которых разные корни. В первом случае, лексема *хоруу* происходит от глагола *хор-* «копать ров, вырывать, прокапывать» с помощью аффикса -уу. *Ньээкирик* является диалектным словом.

Лексико-семантическая группа «Гуща» (2)

1) як. *ньобох* «негодная гуща чего-либо жидкого, густой отстой какой-либо жидкости» [17, II т., с. 1729]; 2) як. *балламах* «гуща, поднимающаяся из воды при мешении» [17, I т., с. 352]. Как мы видим, здесь примеры имеют разные корневые основы.

Лексико-семантическая группа «Волна» (1)

1) як. *балхаан* «волна (при ветре, буре)» [17, I т., с. 356]; як. *балхаан* «сильные волны, бьющиеся о берег» [ТСЯЯ, II т., с. 171]. Данная лексико-семантическая группа представлена одним примером *балхаан*, который имеет некоторые расхождения в семантике. Так, в словаре Э.К. Пекарского *балхаан* имеет более широкое значение, когда как в «Толковом словаре якутского языка» идет сужение.

Лексико-семантическая группа «Водоем, пруд» (3)

1) як. *күөрэ* «неглубокий водоем в глухом лесу» [18, V т., с. 67]; 2) як. *кытах II* «маленький зарастающий пруд» [18, V т., с. 394]; 3) як. *нал* «1. вода, вышедшая из берегов и разлившаяся неглубоко; 2. скромность, степенность. ласковость» [17, II т., с. 1668]; як. *нал* «мелкий луговой водоем на равнине» [18, VI т., с. 442]. В данную группу входят 3 лексемы, все они имеют разные корневые основы. Якутский *нал* имеет некоторые расхождения в семантике. В словаре Э.К. Пекарского отмечается более широкое значение, чем в «Большом толковом словаре якутского языка».

Монгольские апеллятивные единицы, не имеющие параллелей в якутском языке

Лексико-семантическая группа «Плесень» (6)

1) монг. *буриваа* «плесень» [19, I т., с. 288]; 2) монг. *ваа I кит.* «белая плесень» [19, I т., с. 320]; 3) монг. *хинэ* «плесень» [19, IV т., с. 85]; 4) монг. *хөгц* «плесень» [19, IV т., с. 128]; 5) монг. *хөнгөр* «1) плесень; 2) иней» [19, IV т., с. 138]; 6) монг. *хээг* «плесень» [19, IV т., с. 230]. В данной лексико-семантической группе отмечены 6 лексем, из них одну корневую основу имеют 2 лексемы: *ХӨГЦ, ХӨНГӨР*.

Лексико-семантическая группа «Залив» (1)

1) монг. *булан II* «1) залив, бухта, губа, затон, мыс; 2) впадина, котловина, глухое место» [19, I т., с. 283]. Данная лексико-семантическая группа представлена только одним примером.

Лексико-семантическая группа «Наводнение» (2)

1) монг. *урий* «разлив, наводнение» [19, III т., с. 346]; 2) монг. *үер* «1) половодье, разлив (реки); наводнение; поток; грозные потоки; 2) гроза» [19, III т., с. 392]. Здесь зафиксированы 2 лексемы, которые имеют разные корневые основы.

Лексико-семантическая группа «Наледь, вода из под льда» (5)

1) монг. *тошин(э)* «наледь; вода, выступившая из-под льда» [19, III т., с. 236]; 2) монг. *халиа* «наледь, вода, выступившая поверх льда» [19, IV т., с. 26]; 3) монг. *халил II* «1. наледь, вода поверх льда; 2. находящийся на поверхности» [19, IV т., с. 27]; 4) монг. *халим III* «наледь, вода, выступившая поверх льда» [19, IV т., с. 27]; 5) монг. *хачир III редк.* «наледь» [19, IV т., с. 73]. В данной лексико-семантической группе 5 лексем, из них 4 имеют одну корневую основу \*ХА-: *халиа, халил II, халим III, хачир III*. Следует отметить, что данные лексемы также имеют один корень с якутско-монгольским параллелью: як. *халаан* «весеннее половодье, разлив; наводнение» [18, XIII т., с. 215] // монг. *халимал I* «вышедшая из берегов вода» [19, IV т., с. 27]. Из этого можно предположить, что якутская лексема *халаан* является заимствованием из монгольского языка.

Лексико-семантическая группа «Мель, отмель, мелководье» (2)

1) монг. *дэлбэр* «1. широкий и плоский; 2. отмель, песчаная коса в реке» [19, II т., с. 105]; 2) монг. *жалгай I* «1.1) пологое у берегов дно; 2) отмель; коса; часть реки; 3) литораль, литоральная зона; 4) пляж» [19, т. II, с. 157]. В данном случае понятие «отмель» является вторым значением в обоих найденных примерах.

Лексико-семантическая группа «Брод» (2)

1) монг. *гарц I* «брод, переправа, переход» [19, I т., с. 391]; 2) монг. *гатлага* «1. переправа, брод, переезд, перевоз (через реку); проходимость; 2. перевозный» [19, I т., с. 393]. Здесь обнаружены 2 лексемы, которые имеют один корень \*ГА-.

Лексико-семантическая группа «Лу́жа» (2)

1) монг. *бүрд* «озерка, обр. от дождя; лужа, болотце; криница» [19, I т., с. 304]; 2) монг. *шалцаг* «лужа, грязь» [19, IV т., с. 337]. Представленные лексемы имеют разные корни, но *шалцаг* имеет одну корневую основу с якутско-монгольской параллелью: 1) як. *чалбах* «небольшое углубление на поверхности земли или какого-л. покрытия (напр., асфальта), наполненное дождевой или подпочвенной водой, лужа» [18, XIV т., с. 96] // монг. *шалбааг* «лужа, пруд; илстая вода» [19, IV т., с. 332].

Лексико-семантическая группа «Течение, порог» (4)

1) монг. *даргил* «быстрое течение, бурный поток; перекат реки» [19, II т., с. 38]; 2) монг. *таргил* «1) быстрина, стремнина; 2) перекат реки» [19, III т., с. 192]; 3) монг. *харгил I* «перекат (реки)» [19, IV т., с. 54]; 4) монг. *хариг I* «быстрина, стремнина» [19, IV т., с. 55]. В данной лексико-семантической группе всего обнаружены 4 лексемы, из них 2 имеют один корень \*ХА-: *харгил I, хариг I*. Следует также отметить, что данные лексемы имеют один корень с якутским *харгы* «неглубокий; мель, отмель; быстреть на мели, препятствие», которая является параллелью монгольского *харги* «быстрина, быстрое

течение».

Лексико-семантическая группа «Канавы» (5)

1) монг. *гуургал* «большая канава; ров» [19, I т., с. 465]; 2) монг. *зубаг* «жёлоб; водосточная канава; подземная канализация» [19, т. II, с. 233]; 3) монг. *зууга* «оросительная канава; арык» [19, т. II, с. 241]; 4) монг. *суваг* «1) канава, сухое русло, овраг, балка, ров; 2) канал; 3) канал, желоб» [19, III т., с. 122]; 5) монг. *шуудуу* арык, канава; канал, окоп, траншея, трубопровод; ход. [19, IV т., с. 381]. В данной лексико-семантической группе всего 5 лексем, из них один корень имеют 2 примера: *зубаг* и *зууга*.

Лексико-семантическая группа «Гу́ща» (2)

1) монг. *өтөг II* «гуща; отстой» [19, III т., с. 47]; 2) монг. *шаг IV* «гуща, осадок» [19, IV т., с. 330]. Здесь обнаружены 2 лексемы, которые имеют разные корни.

Лексико-семантическая группа «Волна» (2)

1) монг. *гавил уст.* «1) волна; 2) волнение; смятение; 3) колебание; сотрясение; тряска; качка; 4) пыл, рвение, энтузиазм; 5) усердие, прилежание, трудолюбие; 6) острый слух и природная умственная способность; интеллект; дух, душа» [19, I т., с. 326]; 2) монг. *цалгиа* «1. вал; волна; 2. плеск, брызги» [19, IV т., с. 248]. В данном случае обнаруженные примеры имеют разные корни.

Лексико-семантическая группа «Водоем, пруд» (1)

1) монг. *нуурмаг I* «пруд, водоем» [19, II т., с. 429]. Данная лексико-семантическая группа представлена всего одним примером.

После рассмотрения апеллятивных единиц якутско- и монгольского языков по лексико-семантическим группам, можно сказать, что в основном семантическое значение у обоих языков совпадает. В якутском языке каждое явление имеет свое название. Например, в лексико-семантической группе «Волна» в якутском языке содержится отдельное слово для обозначения сильных волн, бьющихся о берег, также различают отдельно речной и озерный заливы и др. Основа, обозначающая понятие «лу́жа» в якутском языке употребляется в одном значении, когда как в монгольском идет расширение семантического значения: «лу́жа, пруд; илстая вода, озерка, обр. от дождя, болотце». Возможно, это связано с тем, что в Монголии иногда образуются маленькие озерца из-за дождей.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.* Таким образом, всего выявлено – 9 якутско-монгольских лексических параллелей, 43 апеллятивных единиц в якутском, 43 апеллятивных единиц монгольском. Несмотря на то что, количество апеллятивных единиц в обоих языках одинаково, внутри лексико-семантической группы отмечаются расхождения. Самое большое количество примеров в якутском языке наблюдается в лексико-семантической группе «Мель, отмель, мелководье». Всего зафиксировано 12 лексем, когда как в монгольском языке всего – 3. А в монгольском языке лексем больше в лексико-семантической группе «Течение, порог». Можно предположить, что это связано с местом проживания данных народов. Так, в Якутии есть очень много маленьких речек, которые в летнее время уменьшаются, образуя мелководье. В Монголии, как известно, реки рождаются в горах, и поэтому имеют быстрое течение и пороги.

Самое большое количество лексем в якутском языке произошли от корневой основы \*ЧА-, в монгольском языке – \*ХА-.

Структурный анализ показал, что наиболее устойчивой структурой является VCVC, CVCCV, CVCVC. В структуре CVCCVC наблюдаются незначительные структурные изменения.

Из 9 якутско-монгольских параллелей абсолютное совпадение семантики зафиксировано в 4 примерах, незначительное лексическое значение – в 3, и значительное лексическое изменение в 2 случаях.

К поздним заимствованиям из монгольского языка в якутском относятся: як. *олом* «брод», як. *харгы* «неглу-

бокий; мель, отмель; быстреть на мели, препятствие», як. *долгун* « волна», як. *далан* «водная гладь», як. *куугэн* «пена».

Наличие поздних монгольских заимствований в данной когнитивной сфере, возможно, свидетельствует об единой среде обитания двух народов.

Дальнейшее исследование на основе семантической и идеографической характеристики апеллятивных единиц якутского и монгольского языков поможет более широко взглянуть на семантику близкородственных языков и приблизиться к их этногенетической интерпретации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Миллер Г.Ф. История Сибири. Т. I. Изд. 2-е, дополн. М.: Вост. литература, 1999. 630 с.

2. Schott W. Uber die achten Kirgisen // Abhandlungen die Koniglichen Preussischen Akademie der Wissenschaften zu. – Berlin, 1865.

3. Бётлингк О.Н. О языке якутов / О.Н. Бётлингк. – Новосибирск: Наука, 1990. – 646 с.

4. Радлов В.В. Опыт словаря тюркских наречий / В.В. Радлов. – СПб., 1893–1911. – Т.1. – 4.

5. Рассадин В. И. Монголо-бурятские заимствования в сибирских тюркских языках. М.: Наука, 1980. – 115 с.

6. Убрятова Е.И. Исследования по тюркским языкам. Избранные труды / Е.И. Убрятова. – Новосибирск: РИЦ НГУ, 2011. – 282 с.

7. Калужинский Ст. Некоторые вопросы монгольских заимствований в якутском языке / Ст. Калужинский // Труды ИЯЛИ ЯФ СО АН СССР. Вып. 3 (8). – Якутск: Кн. Изд-во, 1961. – С. 5–21.

8. Антонов Н.К. Материалы по исторической лексике якутского языка / Н.К. Антонов. – Якутск: Кн. изд-во, 1971. – 174 с.

9. Широбокова Н.Н. Историческое развитие якутского консонантизма. – Н.: Наука, 2001. – 151 с.

10. Попов Г.В. Слова «неизвестного происхождения» якутского языка (Сравнительно-историческое исследование) / Г.В. Попов. – Якутск: Кн. изд-во, 1986. – 148 с.

11. Слепцов П.А. Ступени и проблемы якутского языкознания. Якутск, 2008.

12. Левин Г.Г. Историческое отношение якутского языка к древнетюркскими языками VII–IX вв. (в сравнительно-сопоставительном аспекте с восточно-тюркскими и монгольскими языками) / Г.Г. Левин. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013. – 436 с.

13. Егинова С.Д. Образные прилагательные якутского языка (в сопоставлении с бурятским и киргизским языками) / С.Д. Егинова. – Новосибирск: Наука, 2014. – 231 с.

14. Васильев Ю. И. Якутско-монгольские лексические параллели. Якутск: Компания «Дани Алмас», 2007. 40 с.

15. 4. Емельянов Н. В. Происхождение якутских пословиц и поговорок // Труды ЯФ СО АН СССР. Серия обществ. наук. 1958. Вып. I (VIII). С. 90–117.

16. Шамаева А.Е. Монгольские параллели диалектной лексики якутского языка. Автореф. дис. ... канд. филол. наук / А.Е. Шамаева. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. – 22 с.

17. Пекарский Э.К. Словарь якутского языка. – Л.: Изд-во АН СССР, 1959. – Т.1. – 1200 стб.; Т.2. – 2010 стб.; Т. 3. – 3858 стб.

18. ТСЯЯ – Толковый словарь якутского языка. В 15 т. / Под ред. П.А. Слепцова. Т. I – Новосибирск: Наука, 2004. – 680 с. (Буква А), Т. II – Новосибирск: Наука, 2005. – 912 с. (Буква Б), т. Т. VI: (Буквы Л, М, Н) – Новосибирск: Наука, 2009. – 519 с., Т. VIII: (Буква С) – Новосибирск: Наука, 2011. – 572 с.

19. БАМРС – Большой академический монгольско-русский словарь. В 4-х т. / отв. ред. Г. Ц. Пюрбеев. Т. 1. А–Г. 520 с.; Т. 2. Д–О. 536 с.; Т. 3. Ө–Ф. 440 с. М.: Academia, 2001; Т. 4. Х–Я. М.: Academia, 2002. 532 с.

20. Шайхулов А.Г. Структура и идеографическая парадигматика односложных корневых основ в кыпчакских языках Урало-Поволжья в континууме ареальной, межтюркской и общетюркской лексики. Часть VII. / А.Г. Шайхулов. – Уфа: Изд-е Башкирского университета, 2000. – 485 с.

Статья поступила в редакцию 15.05.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 81.42

## К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕРПРЕТАЦИИ УСТОЙЧИВЫХ ФРАГМЕНТОВ ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТА

© 2018

**Мальцева Татьяна Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики дошкольного и начального образования  
*Воронежский государственный педагогический университет*  
(394086, Россия, Воронеж, улица Ленина, 86, e-mail: maltseva.tanaj@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме интерпретации устойчивых фрагментов фольклорного текста. Несмотря на многолетний опыт изучения этого явления, в фольклористике все еще нет единства в понимании формулы, не выработано определения формулы, которое можно было бы считать исчерпывающим. До сих пор принадлежность словосочетаний и предикативных структур к единицам формульного типа определялась в фольклористике главным образом на основе критерия устойчивости их лексического состава, в ряде случаев – также с учетом типизированного характера их синтаксической формы. В настоящей статье устойчивые фрагменты текста былины, а именно конструкции, репрезентирующие противников героя, были рассмотрены не только с точки зрения синтаксической организации и лексического наполнения, но и с точки зрения их смысловой организации. В ходе анализа была отмечена структурно-семантическая стабильность рассматриваемых конструкций, которая объясняется типовой функцией вводимого персонажа. Было выявлено, что сказитель использует синтаксические конструкции, построенные по одной и той же структурной схеме, которую заполняет ограниченная группа высокочастотных лексем. Полученные данные позволили нам предложить иную, отличную от общепринятой, трактовку фольклорной формулы как устойчивой языковой конструкции, представляющей собой сплав семантического, синтаксического и лексического компонентов.

**Ключевые слова:** былина, фольклорная формула, герой, антагонист, Соловей-разбойник, Калин, Батыга, репрезентирующая конструкция, смысловой блок, синтаксис, лексема, определение фольклорной формулы, анализ, позиционная схема.

## TO THE STUDY OF INTERPRETATION OF ESTABLISHED FRAGMENTS OF FOLKLORE TEXT

© 2018

**Maltseva Tatyana Ivanovna**, candidate of philological science, Docent of the Department of Pedagogy and Methodology of Pre-school and Primary Education  
*Voronezh State Pedagogical University*  
(394086, Russia, Voronezh, Lenin's street, 86, e-mail: maltseva.tanaj@yandex.ru)

**Abstract.** The article is dedicated to the problem of interpretation of established fragments of folklore text. Despite the many-years experience in studying this phenomenon, there still is no unity in the understanding of the formula, and the determination of the formula which could be considered comprehensive has not been elaborated. Until now, the appurtenance of collocations and predicative structures to units of the formula type was mainly determined in folklore studies on the basis of the criterion of stability of their lexical content, and in a number of cases also with taking into consideration the typified nature of their syntactic form. In the present article, established fragment of the text of a heroic epic, namely structures representing enemies of the hero, were analyzed not only from the point of view of lexical arrangement and lexical content, but also from the point of view of their semantic arrangement. In the course of the analysis, the structural and semantic stability of the discussed structures was mentioned which can be explained by a typical function of an introduced character. It was determined that the teller uses syntactical structures built using the same structural scheme which is filled by a limited group of high-frequency lexical elements. The obtained data allowed us to propose another, different from the commonly used, rendering of the folklore formula as an established language structure represented by a composition of the semantic, syntactic and lexicological components.

**Keywords:** heroic epic, folklore formula, hero, antagonist, Solovei the Brigand, Kalin, Batyga, representing structure, semantic block, syntax, lexical element, the definition of folklore formula, analysis, positional scheme

Известно, что отличительной чертой фольклорного текста является его формульный характер. Стереотипность сказочной формы и стиля отмечал еще в 1873 году выдающийся русский фольклорист и писатель А.Н. Афанасьев. В предисловии к изданию сборника собранных и обработанных им сказок, исследователь писал: «Раз рассказанное метко и обрисованное удачно и наглядно уже не переделывается, а как будто застывает в этой форме и постоянно повторяется там, где это будет признано необходимым по ходу сказочного действия» [1, с. 503].

Обзор работ, посвященных изучению устойчивых сегментов фольклорных текстов – формул, показывает, как неоднозначно трактуется это явление, как по-разному теоретически интерпретируется. Следует отметить и неоднозначность в понимании сущности самой формулы, ее объема, выполняемых функций, места, занимаемого в текстах фольклорных произведений различных жанров.

Так, П.Д. Ухов, исследуя былинные тексты, обращает внимание на межсюжетность формул и устойчивость их словесного оформления. «Формулы, – пишет исследователь, – определенным сюжетом не связаны, используются в различных произведениях и в словесном оформлении приобретают относительно устойчивый

вид» [2, с. 94].

А.Т. Хроленко делает акцент на наличие в формуле константных элементов, устойчивость формул и их межсюжетность. Формула, по мнению ученого, – «это фрагмент песенного текста, обладающий константными элементами, устойчивый, не связанный с определенным сюжетом и повторяющийся в различных по тематике текстах» [3, с. 21].

Эстетический аспект формулы подчеркивает И.А. Оссоветский: «формула включает в себя сочетания художественного определения (эпитета) с определяемым, стабильные синтаксические конструкции со словами-символами и с заданной экспрессией (различные виды параллелизмов), обобщенное обозначение пространства, времени, качества, количества, зачины, запевки, концовки» [4, с. 72].

Н.М. Ведерникова, исследуя волшебные сказки, заостряет внимание на повторяемости и межсюжетности формул. Художественные формулы – «это поэтические штампы, часто повторяемые в пределах одного текста, которые используются волшебными сказками различных сюжетов» [5, с. 62].

На повторяемость формул в рамках сказочного повествования обращает внимание И.Я. Симина, выделяя, помимо повторяемости, и другие аспекты формулы, ка-

кие как устойчивость лексико-грамматического состава формулы, ее ритмической организации [6, с. 110].

Н.М. Герасимова считает, что формула – это «структурно организованный отрезок повествования, закрепляющий определенный смысл в форме устойчивого стилистического оборота» [7, с. 73]. В своем определении исследователь русских волшебных сказок акцентирует внимание на структурно-смысловой устойчивости формул.

Такие свойства формулы как ситуативность и повторяемость различными исполнителями выделяет О.А. Давыдова, по мнению которой, формула – это «устойчивое сочетание слов, состоящее не менее чем из двух знаменательных слов, неоднократно воспроизводимое в тексте сказки несколькими сказочниками при описании определенных ситуаций» [8, с. 125].

Как явствует из обзора, формулы в фольклористике интерпретируются по-разному, каждый исследователь привносит в определение формулы что-то свое. Этот факт можно объяснить сложностью рассматриваемого явления. Так, формулы различны по объему (от одного слова со стабильной позицией в строке до целого фрагмента текста); формулы выполняют различную композиционную функцию (инициальные, медиальные, финальные) [9; 10]; формулы различаются частотой употребления (одни формулы регулярно используются как одним, так и разными исполнителями песен, былин, сказок, другие – регулярно повторяются в произведениях только одного исполнителя; различаются формулы и степенью спаянности компонентов (контактно и дистантно расположенные элементы формулы).

Интересная, с нашей точки зрения, мысль была высказана Г.П. Пермьяковым о пословицах и поговорках. Исследователь отмечает их тройственную природу: во-первых, пословицы и поговорки представляют собой художественные миниатюры, во-вторых, это явления языка, сходные с фразеологизмами, в-третьих, пословицы и поговорки представляют собой логические единицы, выражающие определенные суждения. «Тройственная природа пословиц и поговорок требует, – пишет ученый, – и тройного к ним подхода – как к явлениям языка, явлениям мысли и явлениям фольклора» [11, с. 8].

В данной статье мы будем анализировать устойчивые фрагменты былин и «с точки зрения их структурно-смысловой организации (глубинной структуры) и с точки зрения их лексико-синтаксического воплощения (поверхностной структуры)» [12, с. 7]. Думается, что подобный подход к анализу устойчивых сегментов фольклорного текста позволит уточнить определение формулы.

Поскольку былина это эпическое произведение, воспевающее подвиг русского богатыря, его победу над врагом земли Русской, то в ней выделяются два главных персонажа – герой и его противник (антагонист). В данной статье мы будем рассматривать конструкции, репрезентирующие противника героя. Термином «конструкция» мы называем «семантико-синтаксическое образование, состоящее из одной или нескольких предикативных единиц, которое служит для включения в текст фольклорного произведения действующих лиц» [12, с. 7]. Для описания лексико-синтаксической организации исследуемых конструкций мы будем использовать понятие позиционной схемы, под которой, вслед за З.Д. Поповой, мы понимаем «последовательность словоформ данного конкретного высказывания» [13, с. 259]. Запись схемы осуществляется с помощью буквенных символов, принятых в «Русской грамматике» [14].

Для анализа нами привлекались варианты самых популярных былин о борьбе героя с внешним врагом: «Илья Муромец и Соловей-разбойник» – 35 вариантов, «Василий Игнатьевич и Батыга» – 30 вариантов, «Илья Муромец и Калин» – 25 вариантов.

В определенный момент повествования противник героя должен быть введен в былинку, представлен слу-

шателем. Рассмотрим, какие языковые конструкции использует сказитель для представления антагониста (фрагменты текстов былин приводятся сохранением орфографии и пунктуации оригинала):

«Как у тоя у Грязи у Черная,  
У тоя у березы у покляпы,  
У славного креста у Леванидова,  
Сидит Соловей-разбойник Одихмантьев сын» [15, с. 4]

«А из-под той ли страны да с под восточныя  
А наезжал ли Батыга сын Сергеевич» [16, № 60]  
«Как наезжает Калин-царь поганый  
На наш-то на Киев-град,  
Да на наше видь село на прекрасное» [17, № 5]

Как явствует из примеров, конструкция, репрезентирующая противника, представлена одним смысловым блоком, содержащим информацию о появлении/нахождении антагониста героя на определенном пространственном участке. Соответственно, вводящую конструкцию можно представить следующей инвариантной схемой:

[Локализатор (у березы/из орды)+глагол (сидит/наехал)+противник (Соловей-разбойник/Калин/Батыга)+локализатор (на семи дубах/на Киев)]

Данные конструкции представлены одной предикативной единицей, структурным центром которой являются глаголы определенных, но при этом ограниченных лексико-семантических групп. Выбор лексем, входящих в ПЕ, предопределяется в былине типом антагониста. Так, Соловей – это и большая птица, о чем наиболее часто сообщает былина: «За той рекой Смородиной есть застава великая. Сидит Соловей, птица рахманная» [18, № 1]. «Что свито у Соловья Рохманова Гнездо свито свое великое, Свито гнездо на двенадцати дубах» [16, № 104]. В то же время это и человек, но человеческие черты приводятся гораздо реже: он может разговаривать по-человечески, на пире у князя Владимира, когда ему подносит чару вина, берет ее руками.

Соединение в Соловье-разбойнике птичьих и человеческих черт В.Я. Пропп объясняет тем, что зооморфные существа с развитием эпоса начинают постепенно приобретать человеческий облик. Однако этот процесс до конца так и не завершился, потому как вымышленные сказочные персонажи сменились реальными врагами. В результате «Соловей не приобрел полностью человеческой наружности, но и не остался в образе птицы, представляя собой гибридное образование...» [19, с. 241]. Поскольку функция Соловья-разбойника в былине сводится к тому, чтобы находится на заставе и никого не пропускать, в конструкции ввода доминирует глагол *сидеть* – 90 % словоупотреблений.

Что же касается выбора глагола для представления «реальных исторических» врагов Калина, Батыги, то сказители используют глаголы следующих лексико-семантических групп: движения: *наезжать, приезжать, приходиться, прибежать, подступать*; действия: *подниматься*; эмоционального состояния: *взволноваться, воспылать*. По количеству словоупотреблений данные глаголы можно разбить на три группы. Первую группу составляют наиболее употребительные глаголы *наехать, подниматься*. Так в варианте былин «Василий Игнатьевич и Батыга» имеем следующее количество словоупотреблений: *наехать* – 17, *подниматься* – 21; «Илья Муромец и Калин» – соответственно 26 и 22 словоупотребления. Следует отметить, что использование этих глаголов не характерно для русской общезыковой системы, в былине же более 60 % от общего количества предикатов приходится во вводящей конструкции на эти глаголы. Причем они встречаются в былинах, записанных в разное время и практически во всех регионах. Активность этих лексем, на наш взгляд, связана с определенной знакомостью, заложенной в их семантике. Словарь русского языка дает следующие толкования этих глаголов:

*Наезжать* – внезапное нападение (кавалерии), набег.

*Подниматься* – перен. пробудиться к активным действиям, восстать.

Былины о победе русских богатырей создавались в период татаро-монгольского нашествия. Они отражают конфликты самых мрачных лет чужеземного ига. Именно в этот период появились художественные средства, в которых закодированы представления и переживания русского народа. Правильно найденный глагол, произнесенный вслух, вновь и вновь воскрешает переживания прошлого с прежней силой эмоций. Это позволяет певцам воспроизводить лексемы всякий раз в тождественной предыдущей редакции форме.

Вторую группу составляют глаголы движения, употребление которых является нормативным для вводящей конструкции. Сочетаясь с синонимичными приставками *при-* и *подо-*, обозначающими сближение с какой-либо целью, эти глаголы получают синонимичное значение:

*Приходить* – идя, достигнуть какого-нибудь места.

*Приезжать* – прибыть на место.

*Прибежать* – добежать до цели.

*Подойти* – двигаясь, приблизиться куда-нибудь.

*Подступить* – приблизиться, подойти, нападая.

Подобные глаголы лишены образности, отсюда и их низкая частотность: 1–2 словоупотребления в репрезентирующей конструкции.

Третья группа предикатов, используемых в конструкции, вводящей антагониста, – индивидуально-авторские:

Воспылать – предаться какому-либо сильному чувству, страсти.

Взволноваться – выражать недовольство.

Эта группа глаголов также имеет низкую частотность, связанную с индивидуальным речетворчеством.

Позицию субъекта в анализируемых конструкциях занимают лексемы, обозначающие противника героя: Соловей-разбойник, Калин, Батыга. Имя «реального» врага в былинах часто конкретизируется эпитетом, семантика которого отражает отношение былинного певца к врагу, посягнувшему на Русскую землю: *собака, поганый, вор, злодей, черный*.

«Подымался *вор-собака да злодей* Калин царь

Да на наш на хорош да стольне Киев град» [16, № 415]

«И подступил *собака* Батый Каманович» [18, № 47]

«Ко стольному городу ко Киеву,

При ласковом князе Владимире,

Наезжал *черный собака вор* Калин-царь

С сорока царями со царевичами,

С сорока королями королевичами» [20, с. 11]

ПЕ, репрезентирующая антагониста героя, помимо субъектно-предикатного единства (сочетания глаголов: *сидел, наехал, подступил* и др. и лексемы, называющей противников: *Соловей-разбойник, Калин, Батыга*), содержит обязательный компонент с локальным значением. Лексемы с локальной семантикой, как правило, образуют предикативное ядро и находятся в зависимости от типа антагониста. Так в конструкции, репрезентирующей «фантастического» Соловья, локальный член, находящийся в препозиции, может быть развернутым и состоять из ряда локусов, сообщающих о местонахождении Соловья-разбойника:

«Как у тоя у Грязи у Черная,

У тоя у березы у поклянья,

У славного креста у Леванидова,

Сидит Соловей Разбойник на сыром дубу,

Сидит Соловей-разбойник Одишмантьев сын» [15, № 4]

Локальный компонент, стоящий в препозиции, предопределяется обликом антагониста, который всегда сидит *на деревьях (дубах)*. Количество деревьев, занимаемых Соловьем разбойником, может быть различно. Наиболее часто упоминается число *семь*, но может быть

и три дуба, и *девять*, и *двенадцать*, даже *сорок*. Соловей может сидеть на «*трех дубах, четвертой березе*», «*трех дубах, семи суках*», «*во сырых дубах*».

В конструкциях же, репрезентирующих «реальных» врагов препозитивный локальный член ПЕ указывает на место *откуда* «наехал» враг, постпозитивный – *куда* и *к кому*:

«Из-под той ли северной сторонюшки

Ехал Батыга Батыгович

Ехал он да во Киев-град

Ай ко славному князю ко Владимиру» [20, № 18].

В позиции препозитивного локального члена используются следующие словосочетания: *из орды (проклятой), из восточной стороны, моря синего, моря черного, северной сторонюшки, чистого поля, раздолыща*. Отправляются враги в Киев-град (*стольный, великий*), ко князю Владимиру, отсюда и их безусловное доминирование в конструкции репрезентирующей противника былинного богатыря. Можно предположить, что в период создания и активного бытования былины сказители более четко дифференцировали место, откуда пришел враг. Позже, когда былины стали забываться, исторически более точные обозначения *орда, восточная сторона* стали заменяться описательными *чистое поле, синее море*.

Таким образом, по своей структуре конструкции, вводящие в текст былины антагониста героя, незначительно различаются в зависимости от реальности/ирреальности персонажа и могут быть представлены следующими позиционными схемами: *N2 Vf N1 N6* – Соловей-разбойник, представлено в таблице 1, и *N2 Vf N1 N4/N3* – Калин/ Батыга, представлено в таблице 2. Лексическое наполнение схемы также зависит от вводимого персонажа:

Таблица 1 - Конструкции, репрезентирующие Соловья-разбойника

N2	Vf	N1	N6
у речки у Смородиной у Грязи у Черной у березы У славного креста у Леванидова	сидит	Соловей-разбойник	на семи (трех... сорока) дубах на трех дубах, четвертой березе трех дубах, семи суках во сырых дубах

Таблица 2 - Конструкции, репрезентирующие Калина//Батыгу

N2	Vf	N1	N4/N3
из орды восточной стороны моря синего моря черного северной сторонюшки поля чистого	наехал поднялся пришел прибежал пошел подступил воспылал взволновался	Калин Батыга	в Киев-град ко князю Владимиру

Как явствует из проведенного анализа, народные певцы отдают предпочтение небольшому и при этом ограниченному кругу высокочастотных лексем, которые вызывают в сознании певцов ряды определенных образов. Ассоциации, связанные с конкретной лексемой, заставляют певца и его слушателей снова и снова переживать те события, о которых поется в былинах. Это не позволяет певцу забыть лексему или заменить ее другой.

Таким образом, конструкции, репрезентирующие определенный былинный персонаж, в нашем исследовании противника героя, представляют собой устойчивое единство типовой семантики, стабильной синтаксической формы и ограниченного набора лексем, что дает нам возможность уточнить определение формулы и предложить несколько другую, отличающуюся от общепринятой, трактовку фольклорной формулы. Формула – повторяющаяся в различных текстах языковая кон-

струкция, представляющая собой сплав семантического, синтаксического и лексического компонентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Афанасьев А.Н. Предисловие ко 2-му изд.// Народные русские сказки А.Н. Афанасьева. М.-Л.: Изд-во "Academia", 1936. Т.1. 506 с.
2. Ухов П.Д. О типических местах (loci communes) в русских народных песнях //Вестник Моск. ун-та, 1957. № 1. С. 94–103.
3. Хроленко А.Т. Поэтическая фразеология русской народной лирической песни. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1981. 163 с.
4. Оссоветский И.А. О языке русского традиционного фольклора. – Вопросы языкознания, 1975. №5. С. 66–77.
5. Ведерникова Н. М. Русская народная сказка. М.: Наука, 1975. 135 с.
6. Сими́на Г.Я. Языковые средства экспрессии в народных сказках (по материалам пинежских сказок, записанных автором в 1958–1975гг.) //Язык жанров русского фольклора. Петрозаводск: Петрозавод. гос. ун-т, 1977. С. 102–113.
7. Герасимова Н.М. Формулы русской волшебной сказки. К проблеме стереотипности и вариативности традиционной культуры). Сов. этнография, 1978. № 5. С. 18–28.
8. Давыдова О.А. Постоянные эпитеты – элемент варьирования поэтических формул (на материале русских волшебных сказок) // Исследование по исторической семантике. Калининград, 1980. С. 125–130.
9. Рошияну Н. Традиционные формулы сказки /Отв. ред. Е.М. Мелетинский. М.: Наука, 1974. 216 с.
10. Разумова И.А. Стилистическая обрядность русской волшебной сказки. Петрозаводск: Карелия, 1991. 151 с.
11. Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки: (Заметки по общей теории клише). М.: Наука, 1970. 240 с.
12. Мальцева Т.И. Конструкции, репрезентирующие персонажей русской волшебной сказки. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Воронеж, 2002. 21 с.
13. Попова З.Д. Структурная схема простого предложения и позиционная схема высказывания как разные уровни синтаксического анализа//Словарь. Грамматика. Текст. М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова Российской академии наук, 1996. С. 255–268.
14. Русская грамматика/Отв. ред. К. Горалек. Т. II. Praga, 1979. 1093 с.
15. Песни, собранные П.Н. Рыбниковым. М.; Петрозаводск: Тип. А. Семена, 1861. Ч.1. 488 с.
16. Онежские былины, записанные А. Ф. Гильфердингом летом 1871 года. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949 – 1951. Т. 1–3.
17. Онежские былины. Подбор былин и научная редакция текстов акад. Ю.М. Соколова. Подготовка текстов к печати, примечания и словарь В.И. Чичерова. М.: Гос. лит. музей, 1948. 937 с.
18. Былины новой и недавней записи. Из разных местностей России. Миллер В.Ф. М.: Синодальная типография, 1908. 325 с.
19. Пропп В.Я. Основные этапы развития русского героического эпоса // Пропп В.Я. Сказка. Эпос. Песня. М.: Лабиринт, 2001. С. 145-176.
20. Тихонравов Н.С., Миллер В.Ф. Русские былины старой и новой записи. М.: Книга по Требованию, 2011. 416 с.

*Статья поступила в редакцию 26.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 81.44

## ВЗАИМОВЛИЯНИЕ РУССКОГО И АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО ЯЗЫКОВ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ

© 2018

**Мамедова Ульвия Расим гызы**, диссертант

*Азербайджанский университет туризма и менеджмента*

*(AZ1110, Азербайджан, Баку, ул. Короглу Рахимова, 822/823, e-mail: bitkovskayay@inbox.ru)*

**Аннотация.** В статье анализируется взаимовлияние русского и азербайджанского языков с точки зрения интерлингвистики. В этом аспекте данный вопрос до сих пор не рассматривался ни в русском, ни в азербайджанском языкознании. Существуют лишь научные работы, посвященные сравнительно-сопоставительному анализу упомянутых языков, т. е. отмечающие схожие и отличительные черты в системе русского и азербайджанского языков. Интерлингвистический подход позволяет говорить о контактировании и, как следствие, взаимовлиянии русского и азербайджанского языков. Как показано в статье, взаимовлияние русского и азербайджанского языков происходило под воздействием как экстралингвистических, так и интралингвистических факторов. Эти отношения можно обозначить как контактные, которые установились между русским и азербайджанскими языками при этническом соприкосновении их носителей и наличии двуязычия. В результате этих контактов, в Азербайджане сформировался русский островной говор, а в Баку русский язык является повседневным языком. Влияние азербайджанского языка и культуры на русский язык носит менее масштабный характер. В России азербайджанский язык является пиджином в Тюменской области, а на уровне литературных связей можно говорить о наличии азербайджанского текста в русской литературе.

**Ключевые слова:** русский язык, азербайджанский язык, интерлингвистика, языковое контактирование, лингва франка, пиджин, островной говор, азербайджанский текст в русской литературе.

## INTERRELATION OF RUSSIAN AND AZERBAIJAN LANGUAGES FROM THE POINT OF VIEW OF INTERLINGUISTICS

© 2018

**Mammadova Ulviya Rasim**, post-graduate student

*Azerbaijan University of Tourism and Management*

*(AZ1110, Azerbaijan, Baku, Koroglu Rahimov street, 822/823, e-mail: bitkovskayay@inbox.ru)*

**Abstract.** In the article the mutual influence of Russian and Azerbaijani languages from the point of view of interlinguistics is analyzed. In this aspect the issue has not been considered neither in Russian nor in Azerbaijani linguistics. There are only science works, devoted to comparative analysis of described languages, i.e. highlighting similar and distinctive features in the system of Russian and Azerbaijani languages. The interlingual approach allows for the consideration of the contacts and, as a result, mutual influence of Russian and Azerbaijani languages. As shown in article, the mutual influence of the Russian and Azerbaijani languages evolved under the influence of extralinguistic as well as intra-linguistic factors. These relations can be designated as contacts which were established between Russian and Azerbaijani languages with ethnic contact of their bearers and the presence of bilingualism. As a result of these contacts, Russian "island" dialect was formed in Azerbaijan, and today Russian is the daily language in Baku city. In Russia, the Azerbaijani language is a pidgin in the Tyumen region, and at the level of literary connections we can talk about the existence of an Azerbaijani text in the Russian literature.

**Keywords:** Russian language, Azerbaijani language, interlinguistics, language contacts, lingua-franca, pidgin, island dialect, the Azerbaijani text in the Russian literature.

Рассматривая вопрос взаимодействия языков, Б.А. Серебрянников отмечал, что по своему характеру контактирование языков может быть маргинальным и внутрирегиональным. Маргинальное контактирование возможно при контакте «двух языков, расположенных на смежных территориях; внутрирегиональное контактирование характеризуется глубоким проникновением больших масс носителей одного языка на территорию, занятую носителями другого языка» [1, с. 10]. Если говорить о взаимовлиянии русского и азербайджанского языков, то этот процесс проходил в результате упомянутых видов контактирования. Рассмотрим их более подробно.

Самые ранние походы русов в северные области Азербайджана, в частности в Баку, Барду, Байлакан отмечаются в течение второй половины IX в. и на протяжении всего X в. [2, с. 53]. Однако систематические языковые контакты начинают наблюдаться с конца XVIII в., когда Россия, стремясь укрепить свои южные границы, двинула войска на Кавказ. Именно тогда Российская империя смогла включить в границы своей территории Северный Азербайджан. Указанное присоединение началось тогда с Гянджинского ханства, пограничного с завоеванной Грузией, а закончилось подписанием Гюлистанского мирного договора. Следует отметить, что «переход ханств Северного Азербайджана под юрисдикцию Российской империи <...> представлял собой достаточно протяженный во времени процесс, растянувшийся на полтора десятилетия, – с 1803 по 1818 год» [3]. Однако полное подчинение Северного Азербайджана под эгидой Российской империи произошло после подписания между Россией и Персией Туркменчайского

договора. Тогда же Россией началась проводиться политика переселения христиан [4], в частности русских в Азербайджан. Настоящей причиной всех этих переселений было желание царского правительства иметь на окраине свои опорные пункты [5]. А для этого, по замечанию В.Л. Величко, «нужна была работа не только правительственная, т.е. войска и канцелярии, но и народная, т.е. образованное общество, торговцы и крестьяне-переселенцы» [6, с. 185]. В принципе, данная «дальновидная программа» была применена на деле.

Так, в 30-е годы XIX века русские и украинские крестьяне, большей частью из так называемых европейских губерний Российской империи (Тамбовской, Воронежской, Орловской, Таврической, Самарской, Саратовской, Астраханской и др.) начали переселяться в Азербайджан. Одновременно с широким крестьянским потоком шло насильственное вытеснение на эту территорию приверженцев различных религиозных сект (духоборов, молокан, баптистов, прыгунов, субботников). Таким первым поселением в 1833 году стало русское поселение у села Алтыгач Шемахинского уезда. Потом появились поселения Вель, Привольное, Пришиб, Николаевка, Ивановка, Славянка, Ново-Горелое, Ново-Троицкое и др. [7, с. 61]. К 1914 году, по сведениям Г.А. Оруджева, в Азербайджане насчитывалось 134 русских поселения [8]. Д.И. Исмаил-заде в своей книге «Русское крестьянство в Закавказье» (М., 1982) в период с 30-х годов XIX века до 1916 г. приводит список 342 русских поселений в Закавказье, из которых 186 относятся к территории Азербайджана. Русские поселенцы выбирали для поселения места, позволяющие сохранить традиционный уклад жизни. Их приход способствовал

благоустройству края: «Со времени их водворения в крае города перестали нуждаться в плотниках, пильщиках, печниках, косцах, извозчиках, в особенности на почтовых станциях, из которых многие ими содержатся по Шемахинской губернии; с тех пор европейские постройки стали являться даже по деревням, устроились больше мельницы, явилась везде крупчатая мука, гречиха, овес и огородные овощи» [9, с. 4]. В результате всех этих переселений в Азербайджане сформировался русский островной говор, существующий поныне, хотя, как отмечают авторы Словаря русского островного говора Азербайджана, он относится к числу нивелирующихся, постепенно исчезающих.

Как диалектный язык русских переселенцев в Азербайджане этот говор выработал ряд черт, которые позволяют отнести его к группе говоров южно-великорусского наречия. А поскольку он не образует компактного ареала, а разбросан островками на территории Азербайджана, его назвали островным говором. Одновременно с этим, островной говор русского языка подвергся определенному влиянию азербайджанского языка. Данному явлению способствовало то, что в лексической системе островного говора Азербайджана нашли отражение заимствования из азербайджанского языка. Как отмечает, Г.Д. Удалых, «из окружающей иноязычной среды русские заимствовали только то, что для них являлось наиболее актуальным, жизненно важным, коммуникативно значимым и частотным в общении с иноязычными соседями» [10, с. 443]. Заимствованиями из азербайджанского языка в говоре являются, как правило, слова, обозначающие предметы и явления, связанные со спецификой местных природных условий, сельскохозяйственного производства, быта, материальной и духовной культуры. В русском островном говоре Азербайджана исследователи выделили около 460 азербайджанских слов и устойчивых выражений.

Вторая волна расселения русского населения на территории Азербайджана приходится на конец XIX – начало XX вв., что связано с развитием нефтедобывающей промышленности и формированием промышленного капитализма, которое и способствовало интенсивному росту города Баку. «Происходило ускоренное развитие расселения в Баку, где русские преимущественно заселились в Черном и Белом городе, в центральной части, Кубинке, а также в Сальянском, Баилловском, Завокзальном и других промышленно-заводских районах, в том числе и в новосозданных рабочих поселках Сабунчи, Сураханы, Бинегеди, Раманы и др.» [7, с. 61]. В начале XX в. отмечается также заселение русскими Мугани (первым таким поселением стало село Петропавловка), затем территории Кубинского, Ленкоранского и Шемахинского уездов. По замечанию Э. Бадалова, «миграционные тенденции продолжались и в советское время, когда в Азербайджан, преимущественно в города – Баку (в поселения Разина, Серебровское, Кировское, Артем и др.), Сумгаит и Мингечевир, переезжали квалифицированные специалисты» [7, с. 62].

Таким образом, расселение христиан, в частности русских, на территории Азербайджана создало благодатную почву для влияния русского языка на азербайджанский язык внутри самой страны. Это влияние сказалось как на самом языке, так и в разных сферах общественного уклада страны.

На языковом уровне влияние русского языка на азербайджанский сказалось на его лексической системе. Как отмечает Г.Н. Алиева, «в процессе развития лексического состава азербайджанского языка русский язык выполнял две основные функции: во-первых, он периодически обогащал азербайджанский язык новыми словами, вторых, выступал в качестве посредника, трансформируя слова из европейских языков в азербайджанский» [11, с. 80]. То есть русский язык был для азербайджанского и посредником, и источником.

Влияние русского языка сказалось и на антрополо-  
Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

нимической системе азербайджанского языка. Так, С. Джафаров отмечает, что с середины XIX в. наряду со словами, вошедшими в азербайджанский язык из русского языка, вошли некоторые аффиксы, которые служили для образования фамилий. Это были аффиксы – *-ov, -yev: Abbasov, Adilov, Bayramov, Valiyev* и др. [12, с. 185–190]. По мнению М.Н. Чобанова, «подобными антропонимическими моделями пользовались, в основном, известные лица и представители правящего класса» [13, с. 48]. Наибольшую распространенность фамилии у азербайджанцев получили в советский период. Тогда же наблюдается определенное количество заимствований личных имен как из русского, так и посредством русского языка: *Zoya, Lyuba (Lyubov), Roza, Svetlana, Boris, Serqey, Qeorgiy, Viktor* и др. В 30-40-х гг. XX века азербайджанцы стали называть своих детей европейскими именами: *Emma, Eleonora, Esmiralda* и др. «Это было связано, прежде всего, с массовым переводом произведений европейских писателей, с демонстрацией зарубежных кинофильмов, с усилением культурно-туристических связей с другими странами» [13, с. 227].

Как было отмечено, русский язык оказал влияние и на разные сферы общественной жизни азербайджанского народа. В частности, в эпоху СССР русский язык использовался в политической, экономической, общественной и культурной жизни республики. Ситуация изменилась после приобретения Азербайджаном независимости. В настоящий момент русский язык является вторым (после азербайджанского) по значимости языком. В Республике, где в школах и вузах обучение продолжает вестись на русском языке, русский язык вошел в ряд иностранных. Он воспринимается «как язык-посредник при общении с представителями ближнего зарубежья, иными словами как лингва-франка на постсоветском пространстве» [14, с. 65]. Исключением в этом смысле является Баку. Исследуя роль русского языка в Азербайджане и Баку, Г.А. Магеррамова-Агаева отмечает, что: «русский язык является частью культуры города Баку. После развала СССР ситуация не изменилась: он продолжает активно бытовать в повседневной жизни жителей Баку, остается важным явлением культурной жизни Баку и в начале XXI века» [14, с. 65]. Более того исследователь выделяет два типа русской речи Баку – литературный язык и городское просторечье, и отмечает ряд особенностей в русской речи бакинцев, который отличает его от русского литературного языка, на котором говорят в России [14, с. 65].

Влияние азербайджанского языка и культуры на русский язык носит менее глобальный характер. Оно отразилось, в основном, на литературных связях обоих народов.

В 20–30-е годы XIX века азербайджанская литература активно начинает входить в литературную жизнь России. В частности, А. Марлинский призывал изучать Восток через язык и литературу восточных народов. На современном этапе русские литературоведы и критики говорят о наличии «азербайджанского текста» в современной русской литературе. По замечанию В.И. Шульженко, «начало «азербайджанскому тексту» было положено в русской литературе «Хождением за три моря Афанасия Никитина»: «<...> Здесь предстают описания автором «ширванской земли», нынешней жемчужины страны» [15, с. 302]. А.Н. Островский, В. Токарев, Л. Зорин, Б. Акунин, Ю. Кувальдин, А. Гольдштейн, Р. Хуснутдинов, Д. Гуцко – вот далеко не полный перечень современных писателей, для которых Азербайджан является особым художественным стилем.

Исследуя русскую литературу, О.В. Орлова указывает на наличие в русской литературе бакинского текста, который представляет собой феномен русской лингвокультуры [16]. Почвой для такого заключения стали стихотворения русских поэтов о Баку, которые условно можно разделить на произведения: 1) посвященные участникам советизации Азербайджана; 2) рассказыва-

ющие о трудовом подвиге Баку; 3) воспевающие Баку – города мощной индустрии и своеобразной красоты [17]. На наш взгляд, тема Баку и бакинского текста еще полностью не исследована и ждет своего детального изучения.

Также малоизученным является вопрос о влиянии азербайджанского языка на русский в местах компактного проживания азербайджанцев в России. Например, влияние азербайджанского языка на язык тюменских нефтяников. Как отмечает А. Исакова, азербайджанский язык является составляющей культурного потенциала языка тюменских нефтяников, поскольку именно представители Азербайджана сыграли особую роль в становлении Тюменского топливно-энергетического комплекса. По своим языковым особенностям язык тюменских нефтяников можно считать своего рода пиджином, сформировавшимся в результате взаимодействия трех крупных этнических сил: угорской, тюркской и славянской. «Разговорный русский язык нефтяников достаточно оригинален, в нем наблюдаются вкрапления из английского, немецкого, украинского и азербайджанского (выделено нами – У.М.)», например: слова *йок, салам алейкум, бельме* и др. [18, с. 305].

Таким образом, взаимовлияние русского и азербайджанского языков шло под влиянием как экстралингвистических, так и интралингвистических причин. Эти отношения можно обозначить как контактные, которые установились между русским и азербайджанским языками при этническом соприкосновении их носителей и наличии двуязычия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Серебрянников Б.А. О взаимодействии языков // Вопросы языкознания. №1. Москва. 1955. С. 7–25.
2. История Азербайджана / Институт Истории АН Азербайджанской ССР; сост. И.Г. Алиев [и др.]; под ред. Дж.Б. Гулиева. Баку: «Элм», 1979. 304 с.
3. Кузнецов О. Ханства Северного Азербайджана в начале 19 века. [Электронный ресурс] URL: // [www.gumilev-center.az](http://www.gumilev-center.az) (дата обращения: 13.02.2018).
4. Иванов Р.Н. Азербайджанская быль, российское пришествие и персидские мотивы // Очерки истории Азербайджана XIX века. С предисловием Эльмиры Ахундовой. М.: Наука, 2011. 480 с.
5. Исмаил-заде Д.И. Русское крестьянство в Закавказье (30-е годы 19 начало XX в.). М.: «Наука», 1982. С. 119–121.
6. Величко В.Л. Кавказ. Русское дело и междуплеменные вопросы. СПб., 1904. 224 стр.
7. Бадалов Э.С. Расселение славянских народов в Азербайджане // Материалы Международной практической конференции «Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы в Азербайджане: опыт, практика и перспективы разработки и создания новых учебных комплексов для школ и вузов». Баку, 19–20 мая 2017 г. Баку, 2017/ С. 61–63.
8. Оруджев Г.А. О появлении русских топонимов в Азербайджане (XIX – начало XX века) // Материалы научной конференции, посвященной изучению топонимии Азербайджана. Баку: Элм, 1973. С. 122–123.
9. Гулиева Л.Г., Мамедбейли Ф.А., Гейдарова Э.А., Керимова Г.О. Словарь русского островного говора Азербайджана. Баку: «Техсил», 2006. 641 с.
10. Удалых Г.Д. Особенности употребления заимствований из азербайджанского языка в русском островном говоре Азербайджана // *Azərbaycanşünaslığın aktual problemləri. Ümummilli lider Heydər Əliyevin anadan olmasının 94-cü ildönümünə həsr olunmuş VIII beynəlxalq elmi konfransın materialları*, 4-5 may 2017-ci il, Bakı, Azərbaycan. Bakı, 2017. S. 443–445.
11. Алиева Г.Н. Специфические особенности слов, заимствованных из русского языка в азербайджанский язык // Филологические науки. Вопросы, теории и практики. Тамбов: «Грамота», 2016, №8 (62): в 2-х ч. Ч. 1. С. 79–81.

12. Джафаров С.А. Современный азербайджанский язык. Б.: «Маариф», 1970.

13. Чобанов М.Н. Основы азербайджанской антропоники. Б.: «Азербайджан», 1995. 256 с.

14. Магеррамова-Агаева Г.А. Русский язык в Азербайджане: *lingva-fransa* или часть культуры? // Материалы VII международной научной конференции «Сравнительная литература и культура». Баку, 20-21 апреля, 2017. Баку, 2017. С. 65.

15. Шульженко В.И. «Азербайджанский текст» в современной русской литературе // Материалы Международной научно-практической конференции «Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы в Азербайджане: опыт, практика и перспективы разработки создания новых учебных комплексов для школ и вузов». Баку, 19-20 мая 2017 г. Баку, 2017. С. 302–303.

16. Орлова О.В. Русская лингвокультура на перекрестке культур: «Бакинские стихи» С. Есенина и В. Маяковского в фокусе концепта нефть // Вестник ТГПУ, 2014, № 2 (143). С. 87–91.

17. Гаджиев А.Д. Баку в русской литературе // «Если ты Баку не видел...»: сб. стихотворений русских поэтов 19-20 столетий, посвященный Баку. Баку, 2005.

18. Исакова А. Азербайджанский язык как составляющая культурного потенциала языка тюменских нефтяников // *Azərbaycanşünaslığın aktual problemləri. Ümummilli lider Heydər Əliyevin anadan olmasının 89-cü ildönümünə həsr olunmuş III Beynəlxalq elmi konfransın materialları*. Bakı, 2-5 may 2012-ci il. Bakı, 2012. S. 303-305.

Статья поступила в редакцию 02.05.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 81.119

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «УЛЫБКА/ ИНЭМСКЛЛН»  
В КАЛМЫЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

© 2018

**Митриев Игорь Менкеевич**, ассистент кафедры русского языка и общего языкознания  
*Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова*  
(358000, Россия, Элиста, ул. Пушкина, 11, e-mail: igormitriev@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматриваются средства объективации концепта «улыбка/инэмскллн» в калмыцком языке, образующие его лексико-семантическое поле. Проводится анализ базовых номинантов концепта «улыбка/инэмскллн» с интерпретацией выявленных оттенков значений; смоделировано лексико-семантическое поле концепта «улыбка (инэмскллн), smile», включающее языковые средства выражения изучаемого концепта на разных уровнях (от базовых номинантов-слов до словосочетаний и фразеологизмов с последующим расширением поля до уровня паремиологических единиц, т.е. поговорок и пословиц). Анализ лексического и фразеологического материала показал, что улыбка используется как средство общения и выражения эмоций, отношения к адресату и т.д. Улыбка может сопровождаться смехом. У калмыков улыбка не является лишь знаком вежливости, но передает различные сведения экстралингвистического характера: характер отношений между коммуникантами, степень их знакомства, близости, статусные характеристики и т.д. В статье показано, что феномен улыбки осмысливается в коммуникативном поведении калмыков как знак искренности, расположения в отношении собеседника. Данный жест в культуре калмыков не является лишь этикетным знаком. На основании анализа средств обозначения концепта заключается, что улыбка калмыков мотивирована, искренна, всегда используется по отношению к близким людям, друзьям; это своеобразный знак «свой/не чужой». Улыбка в калмыцкой лингвокультуре не используется из вежливости, это средство выражения «смеховой культуры».

**Ключевые слова:** концепт, лексико-семантическое поле, номинативное поле, лингвокультурология, этнокультурология, когнитивная лингвистика, улыбка, калмыки, калмыцкий язык, монголы, монгольский язык, ментальные образования, фраземика, паремия, афористика, языковая картина мира.

LEXICO-SEMANTIC FIELD OF THE CONCEPT'S "SMILE/ ИНЭМСКЛЛН"  
IN THE KALMYK LINGUISTIC CULTURE

© 2018

**Mitriev Igor Menkiewich**, assistant of the Department of Russian language  
and General linguistics

*Kalmyk state University. BB Gorodovikov*  
(358000, Russia, Elista, Pushkin Street, 11, e-mail: igormitriev@gmail.com)

**Abstract.** The article is devoted to the objectification means of the concept's "smile/инэмскллн" in the Kalmyk language which form its lexical-semantic field. The analysis of the basic definitions of the concept "smile/инэмскллн" with the interpretation of the revealed shades of meanings is carried out; the concept's lexical-semantic field "smile/инэмскллн" has been modelled including the studying concept's language means of expression at different levels (from basic definition-words to word phrases and phraseological units with subsequent semantic broadening to the level of paroemiological units, i.e. sayings and proverbs). According to the analysis of lexical and phraseological material, smile is used as a mean of communication and expression of emotions, attitude towards an addressee and etc. Smile can be accompanied by laugh. In the Kalmyk culture smile is not only a sign of politeness but also conveys various extralinguistic information: the nature of relations between communicants, the level of their acquaintance, intimacy, status characteristics, etc. The article shows that the smile phenomenon is interpreted in the communicative behavior of the Kalmyks as a sign of sincerity, disposition towards an interlocutor. This gesture in the culture of the Kalmyks is not just an etiquette sign. According to the analysis of denomination means of the concept, it is concluded that the smile of the Kalmyks is motivated, sincere, is always used in relation to close people and friends; this is a kind of the sign 'friend/not a foe'. The smile in the Kalmyk linguoculture is not used out of politeness, it is a mean of expression of a "laughing culture".

**Keywords:** concept, lexico-semantic field, nominative field, linguoculturology, ethnoculturology, cognitive linguistics, smile, Kalmyks, Kalmyk language, Mongols, Mongolian language, mental formations, phraseology, paremia, aphoristics, language picture of the world.

Одним из актуальных понятий современной лингвистики является понятие *концепт*, введенное в лингвистику С.А. Аскольдовым-Алексеевым в I половине XX века. Ученый обозначил концепт как определенную четкую структуру, индивидуальное представление человека [1, с. 269]. В современной лингвистике концепт понимается как сложная ментальная единица, вербализованная различными лексико-фразеологическими средствами и содержащая номинативные, оценочные и ценностные характеристики, имеющие значение для определенной лингвокультуры [2, с. 75]. В языковой картине мира тот или иной концепт отражает основные понятия культуры, в которых выражаются особенности менталитета данного этноса. Концепт понимается как более значимая категория, нежели слово, так как «он относится к более чем одной лексической единице, а также включает в себя ментальные признаки определенного явления, в том числе невербальные» [3, с. 374].

Концепт «улыбка/инэмскллн» можно рассматривать как многомерную, ментальную единицу; как концепт параметрического типа. Его относят к универсальным концептам, по мнению Габриеляна А.А., единицам «наднациональным, общечеловеческим символам» [4,

с. 4]. Вместе с тем улыбку понимают как многогранное явление, имеющее этнокультурную специфику в той или иной лингвокультуре. Будучи ментальной единицей, наделяемой определенным значением в этнокультуре, она может свидетельствовать о характере человека, его искренности, открытости, доброжелательности, а также о культуре и воспитании человека, будучи знаком вежливости.

В лингвокультурологии концепт понимается как ментальное образование, имеющее определенную структуру и средства актуализации. Лексико-семантическое поле концепта «определяется совокупностью языковых единиц, связанных общностью содержания и отражающих сходство явлений» [5, с. 380]. Концепт выражается через разные языковые средства, которые своими значениями «актуализируют те или иные когнитивные признаки и передают лишь часть концепта» [6, с. 17].

Нами были определены все средства обозначения концепта «улыбка/инэмскллн» в калмыцком языке, входящие в номинативную, т.е. понятийную область концепта. Номинативное поле включает как прямые номинанты самого концепта (ядро семантического поля), так и те средства, которые актуализируют отдельные

когнитивные особенности концепта [7]. В частности, в зависимости от интенсивности улыбка может переходить в смех, хохот. В связи с этим улыбку и смех мы рассматриваем как средства смеховой культуры человека, обозначающие ментальную область «улыбка», различающиеся по интенсивности своего проявления. Учитывая это, в лексико-семантическое поле концепта «улыбка/инэмсклһн» мы включаем все средства, детально обозначающие данный концепт, в том числе в зависимости от степени проявления, особенностей протекания и т.п. Следует отметить, что все средства обозначения данного концепта в большинстве случаев включают смысл «смеяться, ухмыляться, хохотать» [8, с. 208; 9, с. 271, 362], лишь, по данным словаря А.Ш. Кичикова, значение «улыбаться» обозначается лишь лексемой *инэмсклһн* [10, с. 734].

В калмыцком языке в качестве номинанта концепта «улыбка» нами рассматривается имя существительное *инэмсклһн*, поскольку данная единица имеет значение «улыбка», является нейтральной со стилистической точки зрения, наиболее часто используется для обозначения соответствующего ментального объекта. Околоядерная часть концепта «улыбка/инэмсклһн» включает слова, мотивированные морфемой *инэ*, и все дериваты синонимических средств объективации данного концепта – *маасхлзх*, *мишэлһн* и др.

Рассмотрим средства материализации данного концепта, входящие в околоядерную часть. Это имена существительные, обозначающие разновидности улыбки с точки зрения ее интенсивности: *мишхлзлһн* – лёгкая улыбка, *инэдн* – улыбка, переходящая в смех, хохот; «распространенности»: *инэлдэн* – смех, хохот (многих людей), а также тип улыбки с точки зрения культуры *ирзэх* – неприличная улыбка.

Среди номинативных средств объективации концепта отмечается существительное *мишэлһн*, имеющее помету ‘высокое’. Кроме того, в понятийное поле входят глаголы, обозначающие нейтральное действие «улыбаться»: *инэмсглх* – улыбаться; степень проявления действия: *мишхлзх* – слегка улыбаться; а также его «распространенность»: *инэх* смеяться (о многих). Помимо того, в околоядерную часть входят глаголы, обозначающие интенсивность действия: *инэх* – смеяться, хохотать и содержащие стилистическую коннотацию: *ирзэх* – неприлично смеяться.

В калмыцком языке используются различные дериваты, обозначающие действие «улыбаться» в зависимости от характера его протекания: *маасхлзх* – улыбаться, ухмыляться, *мусхлзх* – ухмыляться, усмехаться, *марзах* – расплываться в улыбке, ослабиться [9, с.343]. Кроме того, используются глаголы, обозначающие разные способы данного действия: *инэлх* – смешить, заставлять смеяться. Отмечены глаголы, ограниченные в сфере употребления, например, глагол *мишэх* – смеяться, улыбаться используется только в высоком стиле. Так как улыбка характеризует человека, то выделяются прилагательные и причастия, определяющие человека через улыбку, дериваты корневой морфемы *инэ*: *инэмсг* – улыбчивый; весёлый, шуливый; *инэмтхэ* – смешливый человек, хохотун, весельчак [8, с. 208; 9, с. 269-270; 11, с. 152-153; 12, с.221].

Следует отметить, что в родственном монгольском языке существует большое количество словосочетаний, которые так же обозначают различные виды улыбок. Условно можно выделить разновидности улыбок, содержащие положительную (табл. 1) и отрицательную (табл. 2) коннотации. В таблицах представлены словосочетания, образованные на базе корневой морфемы *инэ* со значением «улыбка».

Как видим, виды улыбки обозначаются через словосочетания, образованные на базе слов *инэмсэглэл* и *мишээл*, в препозиции к которым употребляются прилагательные, существительные, причастия, конкретизирующие вид улыбки.

Таблица 1. - Обозначения разновидностей улыбок с положительной коннотацией

Разновидности улыбок в монгольском языке	Перевод
<i>аальгуй инэмсэглэл</i>	кокетливая улыбка
<i>амарлингуй инэмсэглэл</i>	спокойная улыбка
<i>баясгалант инэмсэглэл</i>	радостная улыбка
<i>найрсаг инэмсэглэл</i>	дружеская улыбка
<i>ялдам инэмсэглэл</i>	милая улыбка
<i>сэтгэл татам инэмсэглэх</i>	чарующая улыбка
<i>уярч инэмсэглэх</i>	нежная, трогательная улыбка
<i>хуурамчхан инэмсэглэх</i>	умильная улыбка
<i>хүүхдийн инэмсэглэхийн хөөрхөн нь</i>	прелесть детской улыбки
<i>баярын мишээл</i>	радостная улыбка
<i>баяр баясгалантай мишээх</i>	улыбнуться от радости, весело смеяться
<i>уярч инэмсэглэх</i>	нежная, трогательная улыбка
<i>хөгжүүн инэмсэглэх</i>	весело улыбаться
<i>хөгжөөнтэй инээлдэх</i>	весело заулыбаться

В таблице 2 представлены обозначения разновидностей улыбок с отрицательной коннотацией. Из таблицы видно, что монголы обращают внимание на искренность проявления улыбки, а также эмоции, которые передаются через улыбку.

Таблица 2 - Обозначения разновидностей улыбок с отрицательной коннотацией

Разновидности улыбок в монгольском языке	Перевод
<i>доогтой инээд</i>	насмешливая улыбка
<i>ёжтой инэмсэглэл</i>	насмешливая улыбка, саркастическая усмешка
<i>нялуун инэмсэглэл</i>	слащавая улыбка
<i>хуурмаг инэмсэглэх</i>	деланная улыбка
<i>хүйтэн инэмсэглэх</i>	кривая усмешка, холодная улыбка
<i>гунигтайгаар инэмсэглэх</i>	печально улыбаться
<i>хяхуутай инэмсэглэх</i>	зловная улыбка
<i>гунигтай мишээл</i>	грустная улыбка
<i>ху-рьцангуй инэмсэглэх</i>	плотоядно улыбаться
<i>ху-чээр инэмсэглэх</i>	принуждённо улыбаться
<i>тэнэг янзаар инэмсэглэх</i>	глупо ухмыльнуться

На базе морфемы *инэ* в монгольском языке образуются и словосочетания, передающие значение «хохот, смех, ухмылка». Как показывает анализ, все словосочетания содержат отрицательную коннотацию. Приведем следующие примеры: *тургиж инээх* (насмешливо фыркнуть), *учир шалтгаангүй инээх* (смеяться без причины), *маягтай инээх* (претенциозный смех), *тачигнатал инээх* (гомерический хохот), *хүчээр инээх* (напряжённый смех), *маадайн инэмсэглэх* (самодовольно усмехнуться), *ёжтой инэмсэглэх* (двусмысленно усмехнуться), *тэнэг янзаар инэмсэглэх* (глупо ухмыльнуться).

Кроме того, в монгольском языке отмечены выражения, описывающие улыбку в процессе разрывания. Так, улыбка может сбежать с лица – *инэмсэглэхээ болив ‘перестал улыбаться’*; может появиться – *нуурунд инэмсэглэл тодров*. Она может быть едва заметной – *үл мэдэгдэм инэмсэгл*. Улыбка может обозначать добавочное действие, сопровождающее говорение, например, можно говорить, улыбаясь, с улыбкой – *мишээн ярих*.

В калмыцком языке подобные единицы так же используются для передачи разновидностей улыбок. Так, например, корневая морфема *инэ* образует устойчивые обороты, определяющие тип улыбки (*хусрц инэдн* – лицемерный смех), а также степень проявления смеха (*инэднд көшх* – задыхаться от смеха).

Таким образом, в калмыцком языке слова *инэдн*,

*инэдтэ, инэдтэхэр, инэли, инэлх, инэлдэн, инэлцхэх, инэмсг, инэмсглх, инэмтхэ* и т.п. образуют лексико-семантическое поле концепта «улыбка/инэмсклһн». Как видим, лексико-семантическое поле концепта довольно обширно, включает дериваты лексемы *инэх* и дериваты его синонимов (*маасхлзлһн, марзах* и т.д.).

В периферию лексико-семантического поля концепта «улыбка/инэмсклһн» мы включили устойчивые обороты речи, ассоциирующиеся с данным концептом, т.к. фразеология, отражающая специфические и уникальные особенности лингвокультуры, имеет важное значение для понимания осмысления концепта, его проработанности сознанием народа. Будучи национально специфическими, фразеологические единицы хранят в себе коллективный жизненный опыт многих поколений людей, всей его системы ценностей и общественной морали. «Фразеологизмы, пословицы, изречения наиболее наглядно иллюстрируют как образ жизни, так и географическое положение, историю и традиции той или иной общины, объединенные одной культурой» [13, с. 101].

С учетом сказанного нами были проанализированы устойчивые обороты речи, входящие в периферийную часть лексико-семантического поля концепта «улыбка/инэмсклһн». Анализ образных единиц позволяет заключить, что с улыбкой калмыки связывают особенности характера человека: *инэсн болһн нээж биш, уурлсн болһн дээсн биш* ‘не всякий, кто улыбается, – друг, не всякий, кто сердится, – враг’. Наблюдая за улыбкой человека, калмыки делают умозаключение о его поведении: *инээж келсн күн – меклхин темдг, уульж келсн – һундлын темдг* ‘говорить с усмешливой улыбкой – признак коварства, а говорить с плачем – признак обиды’. На основе улыбки построены наблюдения об особенностях взаимоотношения людей в обществе: *чамд инэдн, нанд – ханадн* ‘тебе – улыбаться, а мне горько’. С учетом феномена улыбки народная педагогика замечает: *инэх күн олн олдх, сурһх күн олдхн уга* ‘найдется много охотников посмеяться, а воспитывать – мало’, а также рекомендует: *инэсиг сур, уульсиг сурһ* ‘у улыбающегося спроси причину, а плачущего успокой’ [14, с. 92].

Во фраземике отмечается особый вид улыбки – улыбка врага, которой нельзя довериться: *инэмсглһн бичэ итк* – ‘не верь улыбкам врага’. Народная мудрость рекомендует не доверять улыбке врага. Напротив, улыбку рекомендуется адресовать другу: *иньган узлэ инэдг* – ‘увидев друга, улыбаться’. При этом калмыки считают, что улыбка всегда адресуется близкому человеку, она является знаком дружеского расположения: *мөрн инцхээж бээна* лошадь ржёт; *иждлэн узлэ инцхээж, иньган узлэ инэдг* – поел; конь, увидевший свой табун, – ржёт, человек, увидевший друга, – смеётся. Это своеобразный показатель того, что «я свой/ не чужой». Калмыки полагают, что улыбка является знаком внутреннего настроения человека: *инээж келдг күн – меклхин темдг, уульж, келн – һундлын темдг* – поел; говорить с усмешкой – признак обмана (коварства), а говорить с плачем – признак обиды (горя).

Наблюдая за употреблением улыбки, калмыки делают умозаключение о морально-нравственных характеристиках человека: *инээж келсн күн – меклхин темдг, уульж келсн – һундлын темдг* ‘говорить с усмешливой улыбкой – признак коварства, а говорить с плачем – признак обиды’. Улыбка может отражать эмоциональное состояние человека: *чееждэн байрта, чирэдэн инэмсглтэ* – ‘на сердце и душе – радость, на лице – улыбка’ или его чувства: *инэх дурнь чирэ деерэн, идх санань гесн дотран* – ‘желание улыбнуться – на лице, желание поесть – на уме’ [14, с. 92].

Улыбка может сигнализировать о внутренней культуре человека: *чамд инэдн, нанд – ханадн* ‘тебе – улыбаться, а мне горько’. На основе улыбки и смеха можно сделать умозаключение об отношениях людей в социуме: *гертк күмн инэвл, һазак күмн маасана* – ‘когда сидящие в юрте смеются, то находящиеся во дворе улыбаются’; а

также о теплоте и искренности чувств: *маасхлзд тосх ууртэ, мана гих гертэ* – ‘есть друг, который встретит с улыбкой, есть родной очаг’. Анализ калмыцкой паремии указывает на то, что калмыки используют улыбку только в отношении близких людей: *ишклңгиг увэл, шүлсн һардг, иньгиг увэл, инэдн күрдг* – ‘когда видишь кислое – текут слюны, когда видишь любимого – появляется улыбка’. Улыбка может сигнализировать о реальном отношении к человеку и его настроении: *инэж, келен күн – меклхин темдг, уульж, келен – һундлын темдг* ‘говорить с усмешкой – признак обмана (коварства), а говорить с плачем – признак обиды (горя)’.

На основании анализа паремии можно утверждать, что у калмыков существуют определенные правила по использованию улыбки. Так, полагается, что беспричинная улыбка является плохой приметой: *инэж үг келсн күн – меклхин темдг, уульн хуцсн ноха – хэрхин темдг* – ‘если человек говорит с улыбкой – быть обманутым, если собака лает с воем – быть беде’ и лицемерны улыбки мстителя, прекрасны слезы любимой (*иньг күмни уульхнь сээхн, өшэтэ күмни инэхнь сээхн*). Беспричинная улыбка не одобряется народом, т.к. полагается, что такая улыбка может закончиться слезами: *ут инэднэ сүүлнь – нульмси* – ‘конец продолжительного смеха – слезы’. Калмыки считают, что улыбка без причины ассоциируется и с ложью: *хулхач хуцж ирдг, худлч инэж ирдг* – ‘вор приходит, вызывая лай собак, а врун приходит с улыбкой’; *хулхач ноха шарвадэж өөрддг* – ‘лжец подходит улыбаясь, а вороватая собака – виляя хвостом’.

В отдельных случаях калмыки рекомендуют не полагаться на улыбку, т.к. она может отвлечь внимание: *Ха, ха! гихэ бээтл, хаиһан хамхлад һарч (хот деврх)* – ‘пока хохотал, разрушил двор и сбежал’.

Калмыцкая фраземика провозглашает следующее правило поведения в обществе: *цааран хэлэж уулад, нааран хэлэж инэх* – ‘смеяться, поворачиваясь лицом к людям, а плакать, отворачиваясь от них’. Не показывай свою слабость, слезы посторонним – и в наши дни учат калмыцкие родители своих детей, воспитывая в них сдержанность, устойчивость к невзгодам. Это правило находит отражение и в афористике, связанной с улыбкой. Уместной народное сознание признает лишь улыбку молодых девушек и детей: *күүкнэ мишэлһн ку байсадг* – ‘улыбка девушки радует человека’.

Таким образом, улыбку можно рассматривать как разновидность концепта, поскольку этот ментальный объект имеет разнообразные средства обозначения в языке (имеет лексико-семантическое поле). В калмыцком языке отмечается довольно обширное лексико-семантическое поле концепта «улыбка/инэмсклһн», включающее разнообразные лексические и фразеологические единицы. Средства объективации концепта обозначают разновидности улыбки, ее протяженность, уместность использования и т.д. Все это свидетельствует о важном месте концепта «улыбка/инэмсклһн» в лингвокультуре калмыков. О длительной проработанности концепта калмыцким сознанием свидетельствует и то, что среди средств материализации концепта отмечены как в стилистическом отношении нейтральные единицы, так и имеющие помету ‘высокое’ и ограниченное употребление. Так как улыбка обладает характеристиками, указывающими на ее протяженность, размер, частоту, начало, конец и другие количественные признаки, этот концепт можно отнести к концептам сценарного и параметрического типа.

В калмыцком языке именем концепта является существительное *инэмсклһн*, нейтральное в стилистическом отношении, использующееся в разных контекстах. Номинант может определяться прилагательными, причастиями, которые конкретизируют разновидность улыбки в разных ситуациях. Концепт «улыбка/инэмсклһн» косвенно характеризует самого человека, использующего данный знак в своей речевой практике. Улыбка,

выражая эмоции человека, свидетельствует о динамике настроения человека, его отношении к действительности. На основании анализа средств материализации концепта можно заключить, что улыбка калмыков мотивирована, искренна, всегда используется по отношению к близким людям, друзьям; это своеобразный знак «свой/не чужой». Улыбка в калмыцкой лингвокультуре не используется из вежливости, это средство выражения «смеховой культуры». Культурные, исторические, социально-экономические события и особенности характера калмыцкого народа способствовали складыванию тех особенностей, которые проявляются в улыбке.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. В.П. Нерознака. – Москва. – 1997. – С. 267-279
2. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж. 2001. – С. 75-80.
3. Оганова А.А. Историко-этимологический анализ лексем-номинантов концептов «profession» и «профессия» в испанском и русском языках // Вестник Брянского государственного университета, Выпуск №2, – Брянск. – 2014. С. 374-377
4. Габриелян А.А. Языковое выражение концептов «улыбка/смех» в английском языке: дисс. канд. филол. наук. – Москва. – 2015. – 224 с.
5. Кузнецов А.М. Поле // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 380-381.
6. Адонина Л.В. Концепт «женщина» в русском языковом и когнитивном сознании. – Севастополь. – 2007. – 168 с.
7. Валюкевич Т.В. Номинативное поле концепта внешность // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: сб. ст. по матер. XVII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012. Режим доступа: <https://sibac.info/conf/philolog/xvii/29981>.
8. Ramstedt G. Kalmukisches Wotrerbuch. – Helsinki. – 1935. – 560 s.
9. Муниев Б.Д. Калмыцко-русский словарь. – Москва. – 1977. 768с.
10. Кичиков А. Ш., Корсункиев Ц. К., Муниев Б. Д., Павлов Д. А., Сальмин Д. С., Сангаев Л. С., Санджарыков Б. С. Русско-калмыцкий словарь. / Под редакцией И. К. Илишкина. – Москва. 1964. – 804 с.
11. Лувсандэндэв А., Цэдэндамба Ц. Большой академический монгольско-русский словарь. – Москва. – 2001. Т.1., – 2007 с.
12. Лувсандэндэв А. Монгольско-русский словарь. – Москва. – 1957. – 716 с.
13. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – Москва. – 2004. – 146с.
14. Митриев И.М., Есенова Т.С. Концепт «улыбка» в языковом сознании русских и калмыков (на примере паремии) // Вестник Калмыцкого университета. Выпуск №1, – Элиста. – 2017. С.89-96.

*Статья поступила в редакцию 05.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 811.133.1

## МНОГОУРОВНЕВЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ ПОЛИТИЧЕСКОГО ГАЗЕТНОГО ТЕКСТА В РОССИИ И ФРАНЦИИ

© 2018

**Монне Татьяна Алексеевна**, аспирант кафедры русской литературы факультета филологии  
*Московский педагогический государственный университет*  
(119435, Россия, Москва, Малая Пироговская ул., 1/1, e-mail: monnet.tatiana@gmail.com)

**Аннотация.** Статья посвящена особенностям структуры газетного политического текста русских и французских СМИ. В общественно-политическом процессе язык является средством коммуникации, отсюда вытекает его связь с политикой, которая обуславливает использование языка в качестве инструмента воздействия на сознание и поведение людей. В предлагаемой статье показаны приемы, которыми пользуется газетная публицистика при создании текста для достижения такой реакции читателя, которую ждет от него автор. Газетная публицистика вовлекает в свой оборот самые разнообразные языковые средства, оказывающие манипулятивное воздействие. В статье рассматриваются средства различных уровней языка (лексические средства, синтаксические конструкции, словообразовательные модели, морфологические формы), позволяющие оказывать влияние на читающую аудиторию. Использование определенных языковых средств помогает выразить авторское отношение к содержанию сообщения, способствует доступности изложения, активизирует читателя, делает его участником политической коммуникации. Очевидно, что информативные и воздействующие средства тесно взаимодействуют между собой в рамках политического текста. На примере анализа русских и французских газетных материалов показаны различия и сходства в использовании лексико-морфологических средств, синтаксических конструкций для воздействия на сознание читающей аудитории в политическом текстах России и Франции.

**Ключевые слова:** пресса, средство коммуникации, политический текст, публицистический стиль, политический газетный дискурс, манипулятивное воздействие, языковые средства, лексика, синтаксис, словообразовательные модели, морфология.

## MULTILEVEL ANALYSES OF LINGUISTIC UNITS OF POLITICAL TEXT IN RUSSIAN AND FRENCH PRESS

© 2018

**Monne Tatiana Aleksieevna**, post-graduate student of department of Russian literature  
*Moscow State Pedagogical University*  
(11943, Russia, Moscow, Malaya Pirogovskaya, 1/1, e-mail: monnet.tatiana@gmail.com)

**Abstract.** The Article is devoted to language features of the newspaper political text of the Russian and French media. In social and political process language is one of the means of communication; it provides its connection with politics which determines the use of language as the instrument of impact on consciousness and people's behavior. Methods which the newspaper journalism uses during creation of the text for achievement of a certain reaction of the reader are shown in the offered article. The newspaper journalism involves the most various language means making manipulative impact in its sphere. The means of various levels of language such as lexical means, syntax constructions, word-formation models, morphological forms allowing to influence the reading audience are analyzed in the article. Use of certain language means helps to express the author's attitude towards the content of the message, promotes availability of statement, intensifies the readership, and makes them a partner of political communication. It is obvious that the informative and influencing means closely interact among themselves within political text. The distinctions in use of lexico-morphological means, syntax constructions to manipulate the consciousness of the reading audience in political texts of Russia and France are shown in the article.

**Keywords:** press, communicative means, political text, publicistic style, newspaper discourse, manipulative influence, language features, lexis, syntax, word-building, word-lore.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время существует обширная лингвистическая литература, посвященная проблематике языка и стиля СМИ. Значительный вклад в эту область внесли работы А.Н. Васильевой [1], В.В. Виноградова [2], С.И. Виноградова [3], О.Н. Григорьевой [4], Е.А. Земской [5, с. 90–141], Н.И. Клушиной [6], М.И. Кожиной [7], В.Г. Костомарова [8], О.А. Лаптева [9], Ю.В. Рождественского [10], Г.Я. Солганика [11; 12], А.П. Чудинова [13] и многих других.

Основными функциями языка газеты большинство исследователей считают информационную и воздействующую, первая направлена на сообщение о событиях мира, вторая формирует мировоззрение читателя, проявляясь в авторском отношении к содержанию высказывания, в его оценке (Л.Д. Дускаева [14], М.А. Кожина [7], В.А. Салимовский [7], Д.Н. Шмелев [15] и др.). М.И. Володина определяет язык СМИ как «особый язык информационного воздействия для создания соответствующей картины мира в общественном сознании» [16, с.4].

Некоторые ученые воздействующую функцию отождествляют с функцией убеждения (М.Н. Кожина, Г.Я. Солганик, Д.Н. Шмелев и др.). И. А. Стернин соотносит воздействующую функцию с внушением, имеющим целью манипулировать адресатом, т. е. побудить человека совершить что-то неосознанно. [17, с.72].

Язык представляет собой средство коммуникации

в глобальном общественно-политическом процессе. У языка есть одна отличительная функция, которую выполняет управление.

Связь языка и политики трудно переоценить, так как именно посредством языка политика добивается своей основной цели, то есть воздействия на сознание людей.

Все действия, в том числе и политические, развивающиеся в социуме, находят свое отражение в языке, поэтому взаимодействие языка и политики абсолютно очевидно.

Исследователи не случайно отмечают важную роль анализа взаимосвязи языка и политики, ведь: язык – это «особая подсистема национального языка, предназначенная для политической коммуникации: для пропаганды тех или иных идей, эмоционального воздействия на граждан страны и побуждения их к политическим действиям, для выработки общественного консенсуса, принятия и обоснования социально-политических решений в условиях множественности точек зрения в обществе» [13, с. 11].

Той же точки зрения придерживается и В.И. Шаховский [18, с. 265], который отмечает, что: «...народу важен не столько смысл сказанного, сколько эмоции, рожденные сказанным... манипулирование общественным сознанием власть осуществляет при помощи языка».

СМИ не могут не отражать расстановки политических сил в стране, следовательно, остаются идеологическим инструментом. Как пишет О.Н. Григорьева:

«Публицистический стиль обслуживает сферу политики. Это область, где все подвергается оценке, где важнее всего точка зрения, взгляд на вещи» [4, с. 355].

В последнее время в науке все чаще появляются работы, посвященные рассмотрению роли слова в сфере политического влияния.

Именно благодаря идеологии осуществляется влияние на восприятие действительности, а также деятельности и поведения общества. Однако следует отметить, что исследование специальной политической лексики становится недостаточным при изучении взаимосвязи языка и политики.

Средством изучения этой взаимосвязи может служить политический текст как более развитый уровень коммуникации. Текст представляет собой совокупность взаимосвязанных единых предложений, которая направлена на реализацию удачного коммуникативного процесса.

Политический текст можно рассматривать не только с лингвистической точки зрения, но и с психологической, так как особенности его восприятия являются одними из основополагающих в процессе воздействия на аудиторию. Н.И. Клушина отмечает, что публицистический текст – это сложная иерархическая структура, совмещающая два плана выражения языковых стратегий и тактик: эксплицитный – открытое убеждение, и имплицитный, подтекстовый, влияющий на подсознание адресата [6, с. 45].

На данный момент маскировка определенной политической идеи является приоритетной задачей любых политических деятелей.

Поэтому кодирование информации в рамках текста, а также ее декодирование становятся наиболее актуальными. Вместе с тем данные процессы представляются ещё недостаточно изученными.

Следует отметить, что политический текст как информационное сообщение о том или ином политическом событии является лишь элементом взаимодействия автора текста и реципиента, а так же частью такого понятия как «политический дискурс».

У политического газетного дискурса есть определенные характеристики, которые отличают его от других компонентов политического дискурса - это доступное изложение информации и ее массовое распространение.

Для газетного политического текста характерна не только передача информационного сообщения, но и трансляция определенного представления и оценки картины мира.

Газетная публицистика вовлекает в свой оборот самые разнообразные языковые средства. С.И. Виноградов также выделяет персуазивность (воздействие на адресата) как особенность публицистического дискурса [3, с. 281]. Эту же мысль высказывает Н.И. Клушина: «Публицистический дискурс – это воздействующий тип дискурса, реализующий интенцию убеждения, а следовательно, оказывающий мощный перлокутивный эффект на адресата [6, с. 6].

Таким образом, политическая публицистика становится средством презентации той политической реальности, которую автор текста хочет донести до читателя.

Иными словами, исходным пунктом, который задает основную линию коммуникативной структуре текста, является функционально-смысловой тип речи, избранный автором.

Именно в нем замысел автора относительно того, как должна развиваться мысль в тексте, получает материальное воплощение.

Газетная публицистика вовлекает в свой оборот самые разнообразные языковые средства, оказывающие манипулятивное воздействие.

Данная проблема исследуется в работах Л.Г. Барласа [19], Л.Ф. Бердника [20, с. 60–65], Р.М. Блакара [21], М.И. Володиной [16], О.А. Лаптевой [9], Г.Я. Солганика [11–12] и др.

Цель предлагаемой статьи – выявить языковые средства разных уровней, позволяющие оказывать влияние на читающую аудиторию, на примере русских и французских газетных текстов. Для достижения данной цели анализируются лексические, синтаксические, словообразовательные и морфологические особенности политической публицистики. Материалом исследования послужили газеты: «РБК», «Новая газета», «Российская газета», «Коммерсантъ», «Григорий Явлинский. Моя правда», «le monde», «le figaro».

*Языковые средства, воздействующие на читателя*  
Лексические средства

Оценка тех или иных общественных явлений с точки зрения тактики политической власти, ее партий, лидеров, группировок отражается в языке.

В результате появляется своеобразная политическая терминология.

Отражение политики в лексико-семантической системе языка предполагает идеологизацию нейтральных слов, деидеологизацию, идеологическую нейтрализацию, вторичную идеологизацию, переидеологизацию и т. д.

Названные способы отражения политики в слове свидетельствуют о социально-оценочном характере использования лексических единиц, т. е. в сознательном выборе языковых средств изложения.

Определенная эмоциональная окраска заложена в значение того или иного слова. Говоря о языковых средствах газетной публицистики, следует отметить широкое употребление специфической общественно-политической лексики и фразеологии, как в русских, так и французских политических текстах. Например: *отечество, правительство, общество, конституция, правительство, диктатура, souveraineté (суверенитет), indépendance (независимость), rebelle (мятежник)* и др.

Слова, связанные с выражением идеологических понятий, испытывают влияние различных социальных групп, политических партий, вкладывающих в одно и то же слово различное содержание, различные оценки. Например, слово *citoyen* (гражданин) в период французской революции для революционно настроенных людей имело высокую стилистическую окраску. Оно не было нейтральным, как в современном французском языке. В слове отражаются социальные преобразования, которые происходят в обществе.

Поскольку за последнее тридцать лет наше общество изменилось в политическом отношении, это сказалось на оценочном пересмотре определенной части лексики. Имеются в виду такие слова, как: *социализм, диктатура, революция* и др. Некоторые слова уточняются, другие переосмысливаются (*демократия, парламент*). Переосмысливаются также слова, не относящиеся к политической лексике, например: *благотворительность, интеллигент*. Вместе с тем публицистический стиль постоянно обогащается новыми словами. Можно отметить слова, появившиеся за последние 10–15 лет: *саммит, скипер, импичмент, тренд, pro-européen (проевропейский), autodétermination (самоопределение)* и др.

Специфическая политическая терминология должна вызвать доверие читателя к изданиям, и таким образом, усыпить в какой-то степени его бдительность относительно достоверности сообщаемого.

Использование данной лексики способствует тому, что читатель чувствует себя активным участником политической коммуникации, у него возникает ощущение своей причастности к происходящим событиям. Как отмечалось выше, в газетно-публицистическом стиле важную роль играет категория оценочности.

Можно сказать, что оценочность является специфической чертой газетных клише, поскольку они, как правило, носят позитивный или негативный характер.

Принцип оценочности носит социальный характер, поскольку газетное слово принадлежит не только автору, но и редакции, и общественной группе, чье мнение

выражает газета.

*Синтаксические средства*

Правильно подобранные синтаксические конструкции могут вызывать противоречивые эмоции и, таким образом, отвлекать реципиента от сути сообщения. В последнее время достаточно часто стала наблюдаться тенденция к нечеткому изложению политического события в политическом газетном тексте, а также представление нескольких политических сюжетных линий, которые могли бы отвлечь на себя внимание читателя, занижая важность основного события или же, наоборот, подтолкнуть его к составлению определенных выводов, выгодных автору текста. Помимо классической схемы организации политического текста (заголовок, водная часть, основная часть, заключение), нередко случаи использования композиционной схемы в хаотичной форме.

Например: «Киев запретил россиянам входить в посольство и консульства в день выборов. По словам главы МВД Украины, 18 марта в здания посольства и консульств России на Украине будут пропускать только дипломатов. Ранее о намерениях не пускать россиян голосовать заявляли члены украинских националистических организации» [22].

В данной статье вводная часть заменена на основную с целью привлечь внимание читателя.

В политической публицистике наблюдаются определенные приемы использования вопросительных предложений. Остановимся на некоторых из них. В качестве распространенного приема газетного текста можно отметить употребление вопроса, лексически подчеркнутого, когда для усиления воздействия, кроме вопросительной формы, используется сочетание, указывающее на вопрос: *возникает вопрос, этот вопрос*. Такие конструкции оказывают эффективное влияние на читателя и особенно часто встречаются в полемических статьях [20, с. 62].

Кроме того, воздействующими являются вопросы, адресованные автору или читателю. Например: «Как я буду преодолевать бедность, разруху и нищету? С чего начать?», «Если вы не будете за себя бороться, то кто будет?» [23]. Вопросы автора, задаваемые самому себе дают оценку поведению, направляют движение статьи. Вопросы к читателю делают последнего участником события.

Следует также обратить внимание на такой прием политической статьи, как постановка вопросов одного за другим. Поскольку непосредственный ответ на вопрос отсутствует, нарастает внутреннее напряжение текста. Такие вопросы, безусловно, обладают силой воздействия [20, с. 63]. Например: «Как сделать так, чтобы у россиян появилось желание бороться за будущее? Как победить неверие и безразличие?» [23] Нередки случаи использования таких вопросительных конструкций, при которых читатель смог бы дать единственно верный ответ на поставленный вопрос, ответ, который ожидает от него автор статьи.

Например: ««Почему идиоты не ходят на выборы»». Среди читателей этого текста вряд ли есть люди, которые не знают, что термин «идиот» в Древней Греции обозначал вовсе не слабоумного, а человека, который намеренно не участвует в жизни полиса – то есть не ходит на выборы» [24]. В данном случае вопрос поставлен в утвердительной форме, таким образом, не давая читателю шанса на размышление и заведомо подталкивая его к определенной оценке события. «*Si le Kremlin est convaincu du soutien des 110 millions d'électeurs inscrits, pourquoï empêche-t-il un scrutin libre?*» [25]. (Если Кремль получил поддержку 110 миллионов избирателей, почему же тогда он препятствует свободному голосованию?).

Вопросительные предложения часто встречаются в названиях газетных статей. Заголовок очень важен, он информирует читателя и настраивает на более тесный контакт с автором, и, безусловно, воздействует в соответствии с заданной оценкой.

Использование различных цитат все чаще встречается в русских и французских политических текстах. Высказывания известных политических экспертов или выдержки из официальных источников информации в современных политических текстах имеют тенденцию к замещению основной части статьи: «Фархад Ахмедов, российский предприниматель и бывший член Совета Федерации, дал развернутое интервью британской «Дейли мейл», где заявил о существующем против России в целом и президента Путина, в частности, заговоре англичан.

«Последние события показывают, что английское правительство преднамеренно ведёт кампанию политически мотивированных заговоров и организованных провокаций против России и её граждан», – приводит одно из самых популярных лондонских изданий слова Фархада Ахмедова».[26]

*Le ministère britannique des Affaires étrangères a annoncé samedi qu'il avait «anticipé» les mesures de rétorsion prises par Moscou.*

«*Nous anticipions une réponse de la sorte*», a annoncé un porte-parole du Foreign Office. «*Le Conseil de sécurité nationale se réunira en début de semaine prochaine pour réfléchir aux prochaines étapes*». «*La réponse de la Russie ne change rien aux faits: la tentative d'assassinat de deux personnes sur le sol britannique, pour laquelle il n'existe pas d'autre conclusion que celle de la culpabilité de l'Etat russe*», a affirmé Theresa May lors d'un discours prononcé au congrès du Parti conservateur, à Londres» (Британский министр иностранных дел сделал объявление в субботу, в котором указал, что он предвидел ответные меры Москвы. «Мы предвидим ответные меры» – объявил официальный представитель МИД. «Совет национальной безопасности проведет собрание в начале следующей недели, чтобы обдумать следующие шаги». «Ответная реакция России ничего не изменит: в попытке убийства двух человек на британской земле виновна Россия», – заявила Тереза Мей во время своего выступления в конгрессе перед Консервативной партией в Лондоне»).[27]

*Le ministre des affaires étrangères britannique, Boris Johnson, avait alors assuré que Londres en voulait au «Kremlin de Poutine» et non à la Russie pour cette attaque à Salisbury, petite ville du sud de l'Angleterre.* «*Nous pensons qu'il est extrêmement probable qu'il s'agisse de sa décision d'ordonner l'utilisation d'un agent neurotoxique dans les rues du Royaume-Uni, dans les rues de l'Europe, pour la première fois depuis la Seconde Guerre mondiale*», avait déclaré M. Johnson

(Министр иностранных дел Великобритании, Борис Джонсон заявил, что у Лондона «есть проблемы с Владимиром Путиным и Кремлем», но не с российским народом. «Мы считаем с высокой вероятностью, что Путин лично отдал приказ устранить бывшего разведчика-предателя на территории Соединенного Королевства, территории Европы, впервые со времен Второй мировой войны»)[28].

*Словообразовательные модели*

Говоря об анализе политических статей, стоит также обратить внимание на использование различных словообразовательных моделей. А именно, употребление неологизмов. Во французской прессе нередко использование различных суффиксов: *-isme*, *-iste*, *-y*, *-nie* для образования новых частей речи. «*L'échec du chavisme selon «Les Temps modernes».* (Провал чавизма по словам журнала *Les Temps modernes*).[29] В данном примере суффикс *-isme* употребляется для обозначения политической идеологии Уго Чавеса. *Il y a d'un côté les sociaux-démocrates, les écologistes, certains trotskistes et libertaires* (С одной стороны есть социал-демократы, экологи, некоторые троцкисты и анархисты) [30]. *Trotskistes* (троцкисты) – приверженцы троцкистских концепций. *L'indépendantiste catalane Clara Ponsati*, exi-

lée en Ecosse, s'est rendue à la police 36 (Клара Понсати, намерена сдать полицию в Шотландии, куда она сбежала) [31]. *L'indépendantiste* (Индепендентист) – слово, которое возникло на волне требований о независимости таких стран и регионов, как Каталония, Шотландия и т.д. *À Berlin, Sarkozy cherche à raviver le souvenir de «Merkozy»* [32]. *Merkozy* – это слово, которым пользовались европейские СМИ, говоря о переговорах между лидерами двух стран – Меркель (Германии) и Саркози (Франция) по поводу европейского долгового кризиса. Складывание фамилий различных политических деятелей в одно слово – прием достаточно популярный за последние 10 лет. *Bruno Bonnell, l'indompté de la macronie* [33].

Ряд суффиксов, кроме информативной, выполняющей воздействующую функцию, т. е. заключают в себе эмоциональную оценку: *-ство, -ость, -ние*: равенство, торжество, бедность, верность, осуждение, уважение, освобождение.

В русской прессе в настоящее время часто можно наблюдать диалектные суффиксы, которые близки просторечию. Они придают речи колорит и выделяются на фоне нормативной лексики. Речевой контраст в газетной статье, по словам В. Г. Костомарова [8, с. 95], «помогает осуществлению ее главных функций воздействия на читателя и передачи ему информации, обеспечивает надежность связи с аудиторией». «Лукашенко намерен обсудить с Путиным вопросы поставок **«молочки»**» [34].

Кроме того, активно употребляются различные английские заимствования: *«Le Parlement belge dénonce l'immixtion de la France dans le «Kazakhgate»* (Бельгийское правительство выступает против вмешательства Франции в дело «Казакгейт») [35]. Казакгейт – скандал вокруг Джеймса Гиффена, который считается фигурантом по делу взятки Назарбаеву и Нурлану Балгимбаеву. *«Fake news»: des juristes s'inquiètent des contrôles de l'Union européenne 22* (Фейковые новости: юристы беспокоятся о контроле Европейского союза [36]). Большой Брат следит за твоими **«лайками»**. *«Facebook* и Марк Цукерберг попали в центр нового скандала, связанного с итогами президентских выборов в США» [37].

Префиксация достаточно популярный прием во франко-русской прессе. Такие приставки как: *кибер-, не-, анти-, про-, дис-* встречаются наиболее часто в политических текстах России и Франции. Например, в «Новой газете» очень распространены приставки – *не:* **«Непрезиденты»**, или Похождения кандидатов в поисках избирателей», **«Некампания»**. Чем в отсутствие политической борьбы запомнятся нынешние президентские выборы» [38]. Коммунисты прогнозируют рост **антиэлитных** настроений) [39]. *Cyberattaque Petya: «Il faut s'attendre à une cybercriminalité de plus en plus sophistiquée»* (Кибератака вируса Petya: стоит готовиться к более изощренной кибер криминальности) [40].

«Если подумать, четыре года назад непосредственно перед Олимпиадой в Сочи Запад незаконными методами сверг **проросийски** настроенную власть на Украине» [41].

Следует отметить, что имена собственные представляют базу для образования новых слов по продуктивным моделям, например: Путин – путинцы, «Единая Россия» – единосроссы, «Справедливая Россия» (СР) – эсеры.

#### Морфологические формы

Среди морфологических форм, характерных для газетной статьи, следует отметить употребление глаголов средневозвратного и страдательного залогов. Данные формы выполняют информативную функцию, убеждают в объективности изложения и влияют на восприятие, например: «И экономика остановилась...», «...с вами будут считаться...», «...ничего нигде не используется» [23]. Еще более частотны формы страдательных причастий прошедшего времени: «Правда, сказанная громко и открыто...», «СМИ специально устроены так...», «...

ничего сделано не было...», «...вы были максимально деполитизированы» [23].

Для жанра репортажа характерно употребление настоящего времени глагола, что делает автора участником или очевидцем события: *«Poutine et Macron renouent le dialogue»* (Путин и Макрон возобновляют диалог) [42]. Настоящее время придает сообщаемому событию фактографическую точность и выражает прямую оценку автора.

#### Выводы

Итак, как показывает анализ газетных статей, в политических текстах для достижения определенной реакции читателя используются средства, различных языковых уровней (лексические, словообразовательные, морфологические, синтаксические). Очевидно, что информативные и воздействующие средства тесно взаимодействуют между собой в рамках политического текста. Сравнивая различные средства воздействия на читателя, стоит признать, что в обеих странах (России и Франции) они во многом совпадают, различает их лишь эмоциональная – оценочная окраска.

Проанализированные языковые средства воздействия на аудиторию не исчерпывают данную проблему.

Есть мнение, что роль СМИ как инструмента идеологического воздействия власти на людей осталась в прошлом.

Однако оценочность является специфической чертой политического текста. СМИ не могут не отражать bipolarную обстановку политических сил в стране.

В настоящее время социальная оценочность принимает более тонкие формы: некоторые слова меняют положительную или отрицательную оценку на противоположную, также становятся более употребительными средства непрямого оценивания (метафоры, цитация и др.).

Следовательно, изучение средств и приемов, которыми оперируют СМИ для активного воздействия на читателя, требует дальнейшего углубленного анализа.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васильева А.Н. Газетно-публицистический стиль. Курс лекций по стилистике русского языка. М.: Русский язык, 1982.
2. Виноградов В.В.. Проблемы стилистики. М.: Высшая школа, 1981.
3. Виноградов С. И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи// Культура речи и эффективность общения. М., 1996. С. 121–152, С. 281–318.
4. Григорьева О.М. Публицистический стиль в системе функциональных разновидностей языка. Язык средств массовой информации. Учебное пособие. М.: МГУ, 2008. С. 355.
5. Земская Е.А. Активные процессы современного словопроизводства//Русский язык конца XX столетия (1985-1995). М., 1996. С. 90–141.
6. Клушина Н.И. Стилистика публицистического текста. М.: Медиа-мир: Факультет журналистики МГУ, 2008. С. 6, 45.
7. Кожина М.И., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка. М.: Наука, 2010.
8. Костомаров В.Г. Русский язык на газетной полосе. М.: МГУ, 1971. С. 95.
9. Лаптева О.А. Речевые возможности текстовой омонимии. М.: Либроком, 2009.
10. Рождественский Ю.В. Введение в общую филологию. М.: Высшая школа, 1979.
11. Солганик Г.Я. Стилистика текста. Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 1997.
12. Солганик Г.Я. Язык СМИ и политика. М.: МГУ, факультет журналистики, 2012.
13. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2003. С. 11.
14. Дускаева Л.Р. Языково-стилистические изменения в современных СМИ// Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.: Лань, 2004. С. 111.

- дический словарь русского языка. М.: Флинта: Наука, 2006. С. 664–675.
15. Шмелев Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. М.: Наука, 1977.
16. Володина М.И. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание // Язык средств массовой информации. Учебное пособие. М.: Академический проект; Алма матер, 2008. С. 4.
17. Попова З. Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Истоки, 2001, С. 72.
18. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. М.: Гнозис, 2008, С. 265.
19. Барлас Л.Г. Русский язык. Стилистика. М.: Просвещение, 1978.
20. Бердник Л.Ф. Вопросительные предложения на газетной полосе // Ж. Русская речь. 1988. № 3. С. 60–65.
21. Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. М.: Прогресс, 1987.
22. Калюков Е., Кузнецова Е., Химшиашвили П., Макаренко Г. и др. Киев запретил россиянам входить в посольство и консульства в день выборов // РБК. 2018. Март, 16. Режим доступа: <https://www.rbc.ru/politics/16/03/2018/5aabde729a794782e3ebaab65> (дата обращения: 29.05.2018).
23. Явлинский Г.. Моя правда. 2018. Март. Режим доступа: <https://www.yavlinsky.ru/pravda.pdf> (дата обращения: 29.05.2018).
24. Крылов А. Почему идиоты не ходят на выборы // Взгляд. 2018. Март, 16. Режим доступа: <https://vz.ru/opinions/2018/3/16/912839.html> (дата обращения: 29.05.2018).
25. Marie Mendras. Si le Kremlin est convaincu du soutien des 110 millions d'électeurs inscrits, pourquoi empêche-t-il un scrutin libre (Если Кремль получил поддержку 110 миллионов избирателей, почему же тогда он препятствует свободному голосованию?) // lemonde. 2018. Март, 17. Режим доступа: [https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/03/17/si-le-kremlin-est-convaincu-du-soutien-des-110-millions-d-electeurs-inscrits-pourquoi-empêche-t-il-un-scrutin-libre\\_5272385\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/03/17/si-le-kremlin-est-convaincu-du-soutien-des-110-millions-d-electeurs-inscrits-pourquoi-empêche-t-il-un-scrutin-libre_5272385_3232.html) (дата обращения: 29.05.2018).
26. Левичев А. Фархад Ахмедов: «Туманный Альбион ведет кампанию заговоров и провокаций против России» // Новая газета. 2018. Март, 16. Режим доступа: [http://www.ng.ru/world/2018-03-16/100\\_farhad.html](http://www.ng.ru/world/2018-03-16/100_farhad.html) (дата обращения: 29.05.2018).
27. La Russie va expulser 23 diplomates britanniques (Россия вышлет 23 британских дипломатов) // lefigaro. 2018. Март. Режим доступа: <http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2018/03/17/97001-20180317FILWWW00019-la-russie-va-expulser-23-diplomates-britanniques.php> (дата обращения: 29.05.2018).
28. Espion empoisonné : Moscou réplique à Londres (Отравленный шпион: Москва отвечает Лондону) // lemonde. 2018. Март. Режим доступа: [http://www.lemonde.fr/europe/article/2018/03/17/espion-empoisonne-moscou-replique-a-londres\\_5272450\\_3214.html](http://www.lemonde.fr/europe/article/2018/03/17/espion-empoisonne-moscou-replique-a-londres_5272450_3214.html) (дата обращения: 29.05.2018).
29. Paranaqua Paulo A. L'échec du chavisme selon « Les Temps modernes » (Пришел конец чавизму. По словам «Les Temps modernes») // lemonde. 2018. Март. Режим доступа: [http://www.lemonde.fr/idees/article/2018/03/31/l-echec-du-chavisme-selon-les-temps-modernes\\_5279126\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2018/03/31/l-echec-du-chavisme-selon-les-temps-modernes_5279126_3232.html) (дата обращения: 29.05.2018).
30. Mestre A. Le Venezuela, un révélateur pour la gauche française (Венесуэла, разоблачитель левой французской партии) // lemonde. 2017. Октябрь. Режим доступа: [http://www.lemonde.fr/idees/article/2017/10/11/le-venezuela-un-revelateur-pour-la-gauche-francaise\\_5199251\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2017/10/11/le-venezuela-un-revelateur-pour-la-gauche-francaise_5199251_3232.html) (дата обращения: 29.05.2018).
31. L'indépendantiste catalane Clara Ponsati, exilée en Ecosse, s'est rendue à la police (Клара Понсати, намерена сдатьсь полиции в Шотландии, куда она сбежала) Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23) // lemonade. 2018. Март. Режим доступа: [http://www.lemonde.fr/europe/article/2018/03/28/l-independentiste-catalane-clara-ponsati-exilee-en-ecosse-s-est-rendue-a-la-police\\_5277532\\_3214.html](http://www.lemonde.fr/europe/article/2018/03/28/l-independentiste-catalane-clara-ponsati-exilee-en-ecosse-s-est-rendue-a-la-police_5277532_3214.html) (дата обращения: 29.05.2018).
32. Barotte N. À Berlin, Sarkozy cherche à raviver le souvenir de «Merkozy» (В Берлине Саркози надеется возобновить союз «Меркози») // lefigaro. 2016. Июнь. Режим доступа: <http://www.lefigaro.fr/politique/2016/06/21/01002-20160621ARTFIG00344--berlin-sarkozy-cherche-a-raviver-le-souvenir-de-merkozy.php> (дата обращения: 29.05.2018).
33. Schneider V. Bruno Bonnell, l'indompté de la macronie (Неохваченный макронией) // lemonde. 2018. Март. Режим доступа: [http://www.lemonde.fr/m-actu/article/2018/03/30/bruno-bonnell-l-indompte-de-la-macronie\\_5278635\\_4497186.html](http://www.lemonde.fr/m-actu/article/2018/03/30/bruno-bonnell-l-indompte-de-la-macronie_5278635_4497186.html) (дата обращения: 29.05.2018).
34. Сизов Ю. Лукашенко намерен обсудить с Путиным вопросы поставок «молочки» // Российская газета. 2018. Март. Режим доступа: <http://rg.ru/2018/03/30/lukashenko-nameren-obsudit-s-putinum-voprosy-postavok-molochnoj-produkcii.html> (дата обращения: 29.05.2018).
35. Stroobants J-P «Le Parlement belge dénonce l'immixtion de la France dans le «Kazakhgate» (Бельгийское правительство выступает против вмешательства Франции в дело «Казакгейт») // lemonde. 2018. Март. Режим доступа: [http://www.lemonde.fr/international/article/2018/03/30/le-parlement-belge-denonce-l-immixtion-de-la-france-dans-le-kazakhgate\\_5278864\\_3210.html](http://www.lemonde.fr/international/article/2018/03/30/le-parlement-belge-denonce-l-immixtion-de-la-france-dans-le-kazakhgate_5278864_3210.html) (дата обращения: 29.05.2018).
36. Stroobants J-P. «Fake news»: des juristes s'inquiètent des contrôles de l'Union européenne (Фейковые новости: юристы беспокоятся о контроле Европейского союза) // lemonde. 2018. Март. Режим доступа: [https://www.lemonde.fr/europe/article/2018/03/30/fake-news-des-juristes-s-inquietent-des-contrôles-de-l-union-europeenne\\_5278629\\_3214.html](https://www.lemonde.fr/europe/article/2018/03/30/fake-news-des-juristes-s-inquietent-des-contrôles-de-l-union-europeenne_5278629_3214.html) (дата обращения: 29.05.2018).
37. Панов А. Большой Брат следит за твоими «лайками» // Новая газета. 2018. Март. Режим доступа: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2018/03/22/75906-bolshoy-brat-sledit-za-tvoimi-laykami> (дата обращения: 29.05.2018).
38. «Непрезиденты», или Похождения кандидатов в поисках избирателей // Новая газета. 2018. Март. Режим доступа: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2018/03/16/75832-neprezidenty-ili-pohozhdeniya-kandidatov-v-poiskah-izbirateley>; Юрченко В. «Некампания». Чем в отсутствие политической борьбы запомнятся нынешние президентские выборы // Новая газета. 2018. Март. Режим доступа: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2018/03/14/75791-nekampaniya> (дата обращения: 29.05.2018).
39. Хамраев В. Коммунисты прогнозируют рост антиэлитных настроений // Коммерсантъ. 2018. Март. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/3591152> (дата обращения: 29.05.2018).
40. Passot V Cyberattaque Petya: «Il faut s'attendre à une cybercriminalité de plus en plus sophistiquée» (Кибератака вируса Petya: стоит готовиться к более изощренной кибер криминальности) // lefigaro. 2017. Июнь. <http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2017/06/28/31003-20170628ARTFIG00226-cyberattaque-petya-il-faut-s-attendre-a-une-cybercriminalite-de-plus-en-plus-sophistiquee.php> (дата обращения: 29.05.2018).
41. Ленин А. Если подумать, четыре года назад непосредственно перед Олимпиадой в Сочи Запад незаконными методами сверг пророссийски настроенную власть на Украине // Российская газета. 2018. Апрель. Режим доступа: <https://rg.ru/2018/03/31/eks-premeriaronii-london-inspiriroval-delo-skipalia.html> (дата обращения: 29.05.2018).
42. Isabelle Lasserre. «Poutine et Macron renouent le dialogue» (Путин и Макрон возобновляют диалог) // lefigaro.

2018. Май. Режим доступа: <http://www.lefigaro.fr/international/2018/05/24/01003-20180524ARTFIG00310-routine-et-macron-renouent-le-dialogue.php> (дата обращения: 29.05.2018)

*Статья поступила в редакцию 30.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 81.22

## ЯПОНОЯЗЫЧНЫЕ ВКРАПЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА ГЕЙШИ В РОМАНАХ «МЕМОАРИ ГЕЙШИ» И «ГЕЙША ИЗ РАЙОНА ГИОН»

© 2018

**Мухаметова Анна Ильясовна**, аспирант, старший преподаватель Академического департамента  
английского языка Школы региональных и международных исследований

*Дальневосточный федеральный университет  
(690000, Россия, Владивосток, улица. Суханова, 8, e-mail: einenacht@yandex.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу несовпадения Западной и Восточной картин мира, в частности, американской и японской, на материале художественных текстов; выявлению способов лингвистической репрезентации асимметрии культур на примере реалии страны восходящего солнца – традиционного японского образа гейши. Также данная статья посвящена выявлению и исследованию иноязычных вкраплений (японских слов, переданных в англоязычном тексте с помощью транслитерации), отражающих национальные особенности японского общества, взгляд на них представителей Западной культуры; исследованию функций японских слов в англоязычном тексте, целей авторов, с которыми они внедряют японские транскрибированные лексические единицы в англоязычный текст своих романов; анализу лексических единиц и грамматических конструкций, используемых японским и американским писателями для репрезентации исконно японской реалии «гейша». В статье исследуются различия в культурно-когнитивных картинах мира Японии и Америки, что находит отражение в терминах лингвистики. Японская писательница и американский автор, будучи представителями кардинально противоположных культур, имеют совершенно разные представления об одной и той же реалии, что находит непосредственное отражение в созданных ими художественных текстах и отчего напрямую зависит выбор языковых единиц, посредством которых ими вербализируется образ гейши.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, иноязычное вкрапление, японоязычное вкрапление, художественный текст, картина мира, Япония, Америка, гейша, Западная культура, английский язык, японский язык, культурная идентичность, иностранный язык, образ, роман, интеграция языков.

## JAPANESE-LANGUAGE INCLUSIONS AS THE MEANS OF REPRESENTATION OF THE GEISHA IMAGE IN THE NOVELS “MEMOIRS OF A GEISHA” AND “GEISHA OF GION”

© 2018

**Mukhametova Anna Ilyasovna**, post-graduate, senior teacher of Academic Department  
of the English Language of School of Regional and International Studies

*Far Eastern Federal University  
(690000, Russia, Vladivostok, street Sukhanova, 8, e-mail: einenacht@yandex.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to asymmetry of the Western and the Eastern world-views, the American and the Japanese ones, in particular, and its linguistic analysis. The literary texts were used as material for the linguistic analysis. The article also examines methods of linguistic representation of the image of the Japanese culture-specific concept of geisha, as a relevant example of the American and the Japanese cultural asymmetry. The article considers finding out and analyzing foreign-language inclusions (the Japanese words, transliterated in the English-language texts) which represent national features of the Japanese society and Western view on it; studying of the functions of the Japanese words in the English-language texts, the authors' aims that they set when including Japanese transliterated lexical patterns in their English-language novels; analyzing lexical patterns and grammatical structures used by the Japanese and American authors for representation of the traditional Japanese culture-specific concept such as «geisha». The article also examines differences in culture-cognitive worldviews of Japan and America that is represented in terms of linguistics. The Japanese and the American writers being representatives of completely opposite cultures have the very different views on the same concept of geisha and this difference is represented in their literary texts and it directly impacts the linguistic patterns the authors choose to verbalize the image of a geisha.

**Keywords:** intercultural communication, foreign-language inclusion, Japanese-language inclusion, literary text, worldview, Japan, America, geisha, Western culture, the English language, the Japanese language, cultural identity, foreign language, image, novel, integration of languages.

В современном глобализирующемся мире межкультурная коммуникация все больше укрепляет свои позиции, играя важнейшую роль в различных сферах жизни социума. Взаимодействие разных культур происходит на политической, экономической мировых аренах, а также в науке, литературе и т. д. Межкультурные взаимодействия неизбежно приводят к взаимодействию языков, т. к. культура и язык теснейшим образом взаимосвязаны. В процессе глобализации активно контактируют представители разных этнических групп, что приводит к смешению языковых форм, взаимопроникновению языков, их интерференции и интеграции. Английский язык, будучи языком глобальным, стал использоваться как средство репрезентации своей культурной идентичности не только носителями. Наше исследование посвящено исследованию лингвистических средств репрезентации японской культурной реалии «гейша» в англоязычном художественном тексте. Особый интерес представляет тот факт, что один автор описывает чужую для него культуру на родном языке, а второй – родную культуру на иностранном для него языке.

Проблемой данного исследования выступает асимметрия японской и американской картин мира и способов их выражения в текстах на английском языке.

Проблема выражения культурной идентичности автора в художественных произведениях на иностранном языке, и, в частности, иноязычных вкраплений, в последнее время актуальна среди лингвистов, например, ее освещали Е.Б. Коломейцева в своем диссертационном исследовании «Иноязычные вкрапления в современном художественном тексте (на материале английского языка)» и Т.А. Лупачёва в статье «Языковая личность транскультурного автора и ее отражение в художественном тексте». Авторы рассматривают, каким образом писатели-билингвы раскрывают свою культуру посредством английского языка. Коломейцева, в частности, анализирует произведения немецких писателей, Лупачёва – китайских. Уникальность нашего исследования заключается в том, что мы не только исследуем средства передачи японским автором японской культуры посредством английского языка, но проводим сравнительный анализ с произведением американского автора, выявляя факты наслаения западной картины мира на описание японской реалии посредством английского языка.

Итак, наша цель – выявить асимметрию японской и Западной картин мира на примере образа гейши, репрезентированную при помощи лингвистических средств, в частности, иноязычных вкраплений. Согласно цели,

нами были сформулированы следующие задачи:

- выявить иноязычные вкрапления в выбранных нами произведениях;
- провести контент-анализ отобранных иноязычных вкраплений;
- произвести сравнительный анализ лингвистически репрезентированного образа гейши американским и японским авторами.

В данной статье речь пойдет об интеграции японского языка в английский, а конкретно, о японоязычных вкраплениях в англоязычной литературе. В качестве материала для исследования нами были выбраны художественные романы американского автора Артура Голдена «Мемуары гейши» и японской писательницы Минеко Ивасаки «Гейша из района Гион», т. к. на их примере можно наиболее объективно проследить различия в языковой репрезентации авторами своей культурной идентичности, в частности, через образ гейши. Артур Голден – американский автор, описавший японскую культуру, языковой портрет гейши, преломляя его сквозь призму собственного восприятия, т. е. через американскую культурную картину мира. При написании романа Голден опирался на информацию, собранную в ходе интервью с несколькими гейшами, в том числе, и вышеупомянутой Минеко Ивасаки. Тем не менее, описание духовной и материальной составляющих жизненного уклада гейши в романе Артура Голдена во многом отличается от автобиографического изложения событий самой Минеко Ивасаки, решившей написать свои собственные мемуары через несколько лет после выхода в печать произведения американского писателя. Минеко была недовольна американской трактовкой некоторых событий, а то и вовсе искажением фактов, и для восстановления справедливости и чести с достоинством величайшей гейши Японии, коей она являлась, писательница представила англоязычному читателю совершенно другую версию жизни и мировосприятия японской женщины искусства, поэтому название ее романа официально переведено на русский язык как «Настоящие мемуары гейши», хотя в оригинале на английском языке книга публикуется под названием «*Geisha, a Life*» или «*Geisha of Gion*» («Жизнь гейши» или «Гейша из района Гион»). Частично исследование на материале данных романов уже освещалось нами в статье «Языковая репрезентация традиционного образа гейши в автобиографическом романе Минеко Ивасаки «Гейша из района Гион» [1].

Для репрезентации культурной идентичности индивида на иностранном языке авторы прибегают к способам калькирования, объяснительного перевода, транслитерации [2, с. 495]. В рассматриваемых нами романах основным способом передачи авторами культурных явлений описываемой страны на иностранном языке является внедрение в текст иноязычных вкраплений, то есть слов или выражений на отличном от общего языка текста языке; в данном случае иноязычные вкрапления переданы посредством транслитерации. В художественной литературе частотно употребление приема смешения языков, авторы используют его, преследуя различные цели – передачу особенности определенной исторической эпохи (например, в романе Льва Толстого «Война и мир»); национальную принадлежность героя; особенности картины мира той или иной страны, реалии, не существующие в других культурах и т. д. Следует отметить, что термин «иноязычное вкрапление» можно трактовать как в широком, так и в узком смысле. Этот термин был введен А.А. Леонтьевым в работе «Иноязычные вкрапления в русскую речь» и употреблялся для обозначения «вставленных иноязычных «сегментов», слов, вступающих в иноязычном звуковом и/или графическом, грамматическом оформлении» [3, с. 61]. С.И. Влахов и С.П. Флорин определяют иноязычные вкрапления как «слова и выражения на чужом для подлинника языке, в иноязычном их написании или транскрибированные без морфологических изменений» [4, с. 267]. По опре-

делению Л.П. Крысина иноязычные вкрапления – это «незамкнутые группы слов, употребление которых обусловлено степенью знакомства говорящего с иностранным языком, некоторыми стилистическими или жанровыми особенностями речи». [5, с. 47]

Итак, перейдем к нашему исследованию. В обоих романах частотно употребление различных японоязычных вкраплений, при помощи которых авторы стремятся как можно более углубиться в культуру Японии и передать национальный японский колорит читателю. В большинстве случаев это однокомпонентные иноязычные вкрапления (слова), многие из них повторяются в обоих произведениях, некоторые употребляются лишь в одном из романов, что отвечает совершенно определенному мотиву автора. Мы отобрали наиболее частотные японские слова, встречающиеся в романах. Несмотря на то, что многие реалии, репрезентированные в тексте романов при помощи транслитерированных японоязычных вкраплений, обозначают один и тот же предмет, в сочетании с другими лексическими единицами и грамматическими конструкциями языка они показывают совершенно разное мировосприятие, радикально ассиметричные картины мира Японии и Америки.

Традиционно образ гейши у человека, далекого от японской культуры, ассоциируется с красивой девушкой с красивой прической, белым лицом, в кимоно, и как правило, девушкой легкого поведения. Именно такое восприятие гейши мы можем увидеть в романе Артура Голдена. Минеко Ивасаки же описывает свою жизнь, жизнь гейши, смотря на культуру изнутри, т. е. ее описание является более глубоким, детальным, структурированным.

Начнем с описания сцены, в которой говорится о первом шаге девочки на пути к становлению гейшей. Следует пояснить, что обычно гейшами становились девочки из бедных семей. К родителям приходил специальный человек, который предлагал забрать их дочь за определенную сумму денег, что было бы выгодно и семье, и самой девочке. Семья получала материальную поддержку и избавлялась от лишних трат. Дочку забирала в специальное заведение под названием *окия* (дом гейш), где ее обучали этикету, танцам, музыке, ведению беседы, предоставляли еду и жилье. Во время учебы все затраты записывали на счет девочки в качестве долгов, которые она возвращала, когда вырастала, становилась самостоятельной и зарабатывала хорошие деньги, будучи гейшей.

Первый пример взят из эпизода романа японской писательницы, в котором в бедную семью приходит представительница дома гейш, чтобы попросить отца девочки отдать свою дочь на воспитание в *окия*: «The visitor's name was Madam Oima. She was the proprietress of the Iwasaki okiya in Gion Kobu <...>». [6, с. 15] / «Посетительницу звали Мадам Оима. Она была владелицей *окии* Ивасаки в районе Гион Кобу <...>» (здесь и далее перевод автора статьи. – А. М.) Дело в том, что женщина хочет забрать одну девочку, но вдруг видит ее сестру, после чего обращается к главе семейства со словами: «You know, Mr. Tanaka, I have been looking for an *atotori* (one who comes after, or successor) for a very long time and I have the oddest sensation that I may have just found her.» [6, с. 16] / «Знаете, мистер Танака, я давно ищу *атотори* (наследницу, преемницу) и вдруг меня осенило, что я, возможно, только что ее нашла». В обоих примерах Минеко Ивасаки использует японоязычные вкрапления – *окия*, *atotori* (*окия*, *атотори*) – с целью документализации событий и создания национального колорита. Важно, что женщина в романе имеет непосредственное отношение к дому гейш, являясь его собственницей, то есть, она приходит в семью с конкретной целью – забрать девочку на обучение; автор вкладывает в ее реплику японское слово «*атотори*», чем показывает свое непосредственное отношение к японской культуре, взгляд изнутри.

У американского писателя за девочкой приходит мужчина, об отношении которого к дому гейш ничего не говорится. Его описание ограничивается внешностью и материальным положением. Артур Голден пишет: "He lived in a much larger town <...> his family owned the Japan Coastal Seafood Company". [7, с. 9] / «Он жил в гораздо большем городе <...> его семья владела японской прибрежной морепродуктовой компанией». После того, как девочка узнает о его положении, она думает: «I began to have fantasies that Mr. Tanaka would adopt me». [7, p. 16] / «Я начала фантазировать о том, чтобы мистер Танака удочерил меня». Непосредственно из диалога мистера Танаки и отца девочки приведена только одна реплика: «So, Sakamoto, what do you think of my proposal?» [7, с. 17] / «Итак, Сакамото, что вы думаете о моем предложении?» Автор ограничивается лаконичным вопросом, не приводя весь диалог. Голден, являясь представителем другой культуры, дает читателю увидеть поверхностное отношение к японской культуре, он не употребляет в данной сцене японские слова, краток в описании и обставляет весь эпизод по-деловому. Его целью не является детально познакомить читателя с японскими реалиями.

Поскольку главной героиней обоих романов является гейша, то стоит рассмотреть само это слово. Артур Голден употребляет его в своем произведении 472 раза, тогда как Минеко Ивасаки всего 3, и то только во введении. Дело в том, что само по себе слово «гейша» означает человека любого пола, занимающегося искусством. Но, поскольку именно оно знакомо большинству представителей Запада, американский писатель употребляет его как привычное англоязычному читателю. Японская же писательница, будучи представительницей японской культуры, и в частности, вышеупомянутой профессии, стремится познакомить западного читателя со своей родной культурой как можно ближе, приоткрыть завесы тайной для большинства людей жизни, ввести стороннего человека в свой мир, с этой целью она использует совсем другие понятия, но т.к. она все-таки обращается к читателям иноязычной культуры, в начале своего произведения употребляет общеизвестное слово «гейша», дабы, в некотором смысле, подготовить публику к путешествию по неизведанному миру. Интересен и контекст употребления слова «гейша». Впервые используя его в романе, Артур Голден не поясняет его значения, поскольку западные стереотипы, окутывающие это понятие, настолько устойчивы и общеизвестны, что автор не считает нужным приводить пояснения или опровергать стереотипы. Голден пишет: «If I had never known him, I'm sure I would not have become a geisha» [7, с.1]. / «Если бы я не познакомилась с ним, уверена, я бы не стала гейшей». С самого начала писатель обращает внимание читателя на значение представителя мужского пола в становлении гейши, делает акцент на подчиненном отношении женщины к мужчине, о его важности в ее жизни. Минеко Ивасаки, вопреки ожиданиям, наоборот поясняет для западного читателя слово «гейша», что говорит о возможных разногласиях в восприятии его Западными и Восточными людьми, или же напоминает, как трактуют это понятие представители других культур. Писательница говорит: «<...> professionally trained female artists known as geisha» [6, с. vi] (<...> профессионально обученные женщины, известные как гейши). Она показывает гейшу, в первую очередь как личность, как женщину независимую и значимую саму по себе. Ивасаки приводит это пояснение для того, чтобы впоследствии развеять стереотип о том, что такое гейша для большинства обывателей, а также внести некоторые коррективы в названия «профессионально обученных женщин». Далее на протяжении всего романа Ивасаки употребляет слова *maiko* (майко) и *geiko* (гейко), определяя их как «woman of dance» и «woman of art» («женщина танца» и «женщина искусства»), соответственно. Слово «майко» встречается в романе 122 раза, а «гей-

ко» 235 раз. Второе употребляется гораздо чаще, потому как майко является начинающей гейко, и большую часть жизни девушка является гейко, именно это слово по сути представляется синонимом слова «гейша» в романе американского писателя, как и в глазах западных читателей.

Нужно пояснить, что у гейш существовала своя иерархическая система, в которой были младшие и старшие сестры, матушки, тетушки и бабушки. Такая иерархия не означала кровного родства женщин, а указывала исключительно на их социальное положение, занимаемое по отношению друг к другу. В романах «Мемуары гейши» и «Гейша из района Гион» есть некоторые разногласия относительно иерархии гейш. По мнению Артура Голдена самое низкое социальное положение будущей гейши – служанка. Далее при условии ее подобающего поведения и успехах в обучении она может стать младшей сестрой (т.е. ученицей) взрослой опытной гейши и также по результатам успеваемости принять титул начинающей гейши. В связи с этим Голден 223 раза употребляет слово *maid* (служанка) и 104 раза слово *apprentice* (ученица) или словосочетание *apprentice geisha* (начинающая гейша). Минеко Ивасаки немного по-другому показывает иерархию гейш, в ее романе тоже существуют служанки, но они не являются низшей ступенью на пути становления гейшей. Служанки – отдельные девушки с самостоятельной занятостью. Карьера гейши начинается со становления майко, по завершении курса обучения и достижения определенного возраста девушка становится гейко. В связи с этим в романе Минеко Ивасаки слово *maid* встречается всего 19 раз, поскольку напрямую не связано с профессиональной деятельностью главной героини.

Следующие лексические единицы, рассмотренные нами, относятся к месту жизни и работы гейш. В японской книге они переданы в виде японоязычных вкраплений, а в американском произведении при помощи переводных эквивалентов. Первая такая единица - слово *ochaya* (очая). Оно употребляется только у Минеко Ивасаки, писательница поясняет следующим образом: «*Maiko and geiko perform at very exclusive banquet facilities known as ochaya, often translate literally as "teahouse"*» [6, с. ix] / «Майко и гейко дают представления в эксклюзивных апартаментах для банкетов, известных как очая, что часто дословно переводится как «чайный домик». Артур Голден то же самое явление называет просто *teahouse*, собственно, переводя слово «очая», и доносит его смысл до читателя так: «A teahouse isn't for tea, you see; it's the place where men go to be entertained by geisha» [7, p. 86] / «Знаете, чайный дом не для чая – это место, где гейши развлекают мужчин». Совершенно разный тон произведения задают эти два определения одного слова. Во-первых, тот факт, что японка использует японское слово *ochaya*, а не его перевод *teahouse*, говорит о том, что она стремится погрузить читателя глубже в культуру своей страны, нежели просто поверхностно обрисовать контур места действия. Во-вторых, лексические единицы и грамматические конструкции, использованные в предложениях, играют большую роль в понимании отношения обоих авторов к японской культуре. Ивасаки употребляет более красивые художественные слова – *exclusive banquet facilities* (эксклюзивные апартаменты для банкетов), делает акцент на описании самого места, а также глагол *perform* (давать представление) по отношению к майко и гейко, то есть читатель представляет богатое красивое помещение, в котором гейши дают представление. Голден же использует лексику проще, называя чайный домик просто *place* (место) и использует глагол *entertain* (развлекать), то есть, читая его описание, мы представляем что-то простенькое, незамысловатое, какое-то безликое место, в котором развлекаются мужчины при помощи гейш. Именно такое создается впечатление, так как автор не зря употребляет форму не активного, а пассивного залога – *to be enter-*

tained (быть развлекаемым) – таким образом показывая уничижительное отношение к женщине, гейше. Даже на языковом уровне он не говорит о ней, как об активно действующем лице, а говорит о мужчинах, развлекаемых гейшами. Также Голден использует конструкцию you see (знаете), обращаясь таким образом к читателю, и слегка иронично обыгрывает выражение «чайный домик», поясняя, что он isn't for tea (не для чая). То есть американец выбирает несколько игривый и простой тон, заигрывает с читателем, делая повествование легким и не заботясь об истинной значимости описываемого феномена, что может себе позволить лишь человек чужой культуры.

Интересно отметить, что американец как представитель мужского пола гораздо чаще использует слово teahouse (123 раза) так как в своем повествовании он фокусируется на мужских развлечениях, интимных отношениях, пошлых шутках, а это все происходит в основном на банкетах в чайных домиках. У японской писательницы слово *ochaia* встречается всего 90 раз.

Второе слово, относящееся к месту жизни гейш, и переданное в романе Ивасаки японоязычным вкраплением, а в книге Голдена переводным эквивалентом – *karyukai* (карюкай). Японская писательница, употребляя это слово в своем произведении впервые, как всегда, поясняет его для англоязычного читателя: "In the country of Japan, an island nation in East Asia, there are special districts, known as *karyukai*, that are dedicated to the enjoyment of aesthetic pleasure. These are the communities where professionally trained female artists known as *geisha* live and work" [6, с. vi] / «В стране Японии, расположенной на острове в Восточной Азии, существуют специальные районы, известные как карюкай, которые посвящены эстетическому наслаждению и удовольствию. Это общины, в которых профессионально обученные женщины искусства, известные как гейши, живут и работают». Такое полное описание создает абсолютно четкое ощущение присутствия, полного погружения в культуру. Автор будто открывает дверь в свою страну, в свой мир читателю, беря его за руку и ведя за собой по узким улочкам этих самых районов. Американский автор вместо слова *karyukai* использует его переводной вариант – *geisha district* (район гейш), никак не поясняя, так как из словосочетания и так понятен его смысл.

Минеко Ивасаки использует слово «карюкай» 40 раз, тогда как Артур Голден всего 10. Это связано с тем, что японке как непосредственной представительнице культуры очень важно передать тонкости жизнеустройства гейш, каждое понятие она детально и ярко описывает, позволяя читателю окунуться в ее собственную жизнь. Американец же такой цели не преследует, его задача больше развлечь читателя, а поскольку все самое интересное происходит либо в доме гейш, либо в чайных домиках, то и много писать в целом о районах гейш не имеет смысла.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что несмотря на внешне одинаковую цель Артура Голдена и Минеко Ивасаки – описать жизнь гейши – авторы используют кардинально разные подходы для достижения цели, и руководствуются разными внутренними мотивами. Японская писательница создает глубокий, вдумчивый образ гейши, детально и красочно описывает реалии ее жизни, таким образом вводя англоязычного читателя в незнакомую ему культуру. В ее произведении гейша предстает перед читателем талантливой женщиной, профессиональным человеком искусства, проживающим в совершенно необыкновенном своеобразном мире. Артур Голден стремится не столько описать тонкости японской культуры, связанные с реалией «гейша», сколько развлечь публику, автор часто ведет монолог с читателем, обращаясь к нему. Голден не отказывается от стереотипов о гейшах, его целью не является их развенчивание, он описывает их жизнь исходя из западных взглядов. Как мужчина, он не вдается в подробности ду-

ховной жизни гейши, в описании ее местожительства, работы, а обходится простыми поверхностными фразами. В его книге гейша предстает перед читателем существом в каком-то роде безликим, подневольным, подчиненным мужчине.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мухаметова А.И. Языковая репрезентация традиционного образа гейши в автобиографическом романе Минеко Ивасаки «Гейша из района Гион»// Филологические науки Вопросы теории и практики. №3(81) Ч. 1, Изд. Грамота, С. 146–151.
2. Лупачёва Т. А. Языковая личность транскультурного автора и ее отражение в художественном тексте// Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность, Вып. 14, № 3, 2017, С. 493–498.
3. Леонтьев А.А. Иноязычные вкрапления в русскую речь// Вопросы культуры речи. М.: Наука, 1966. С. 60–68.
4. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. Международные отношения. М. – 1980 – 343 с.
5. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. М.: Наука, 1968. 208 с.
6. Iwasaki M. *Geisha of Gion*. L.: Simon & Schuster, 2002. ix + 334 p.
7. Golden A. *Memoirs of a Geisha*. L.: Vintage, 2005, 496 p.

*Статья поступила в редакцию 28.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## ГРАММАТИЧЕСКИЕ И СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭКСПРЕССИВНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

© 2018

**Мясникова Светлана Владимировна**, старший преподаватель кафедры  
Межкультурных коммуникаций и переводоведения  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014 Россия, Владивосток, улица Гоголя 41, e-mail: svetikm70@mail.ru)

**Аннотация.** Ведущей функцией языка как знаковой системы является выражение и восприятие объективных и субъективных смыслов. В ее реализации участвуют единицы всех языковых уровней, с предложением включительно. Семантико-синтаксическая структура предложения соотносится с объемом его объективных смыслов, носители которых – отнаречные интенсифы и зависимые от них аргументы. В данной статье в общем виде рассмотрены существующие грамматические средства, которые используются в текстах для достижения экспрессивности последних. Этот вопрос является актуальным, поскольку сегодня изучению сжатых текстов и различных средств их создания уделяется все больше внимания лингвистов, а также существует необходимость дальнейшего исследования этой проблемы. На сегодняшний день большое внимание лингвистов посвящено вопросу экспрессивности и средств ее создания в текстах. По мнению Т. Винокур, экспрессивность связана со стилистическими значениями, соответствующими определенному типу экспрессивной семантики, которая усложняет лексическое или грамматическое явление языка. Изучением грамматических средств создания экспрессии в сжатом тексте занимались Н.Г. Калашник и Н.А. Гетман, которые предлагали рассматривать компрессию текста с точки зрения трех степеней сжатия. Целью данной статьи является выявление грамматических средств сжатия, которые способствуют экспрессивности, и исследование процесса функционирования этих средств на материале англоязычных текстов.

**Ключевые слова:** отнаречные интенсифы, семантико-функциональные характеристики, суффиксы, инверсия, словообразование, экспрессивность, стилистические средства, эмоциональность, синтаксические средства, повторение

## GRAMMATICAL AND STYLISTIC MEANS OF CREATING EXPRESSIVENESS IN THE ENGLISH LANGUAGE

© 2018

**Myasnikova Svetlana Vladimirovna**, senior lecturer in Intercultural  
communication and translation studies

*Vladivostok State University of Economics and Service*  
(690014 Russia, Vladivostok, Gogolya street 41, e-mail: svetikm70@mail.ru)

**Abstract.** The leading function of language as a sign system is the expression and perception of objective and subjective meanings. In its implementation, the units of all language levels participate, with the sentence inclusive. The semantic-syntactic structure of a sentence is correlated with the volume of its objective meanings, the carriers of which are the intensifiers and the arguments dependent on them. This article touches upon the existing grammar tools and stylistic means that are used in the text to achieve the expressiveness of the latter. This question is relevant because today the study of compressed texts and various means of their creation are paid more and more attention to by linguists, as well as there is a need for further study of this problem. Today, much attention is devoted to the issue of linguistic expressiveness and means of its creation in the texts. According to T. Winokur, expressiveness is associated with the stylistic values corresponding to a particular type of expressive semantics that complicates the lexical or grammatical phenomenon of language. The study of grammatical means of expression in the creation of a compressed text involved N.G. Kalashnik and N.A. Getman, who offered to treat compression of the text from the point of view of the three degrees of compression. The purpose of this article is to identify the grammatical and stylistic means of compression that promote expressiveness and study of the functioning of these funds on the material of English texts.

**Keywords:** intensifiers, semantic-functional characteristics, suffixes, inversion, word formation, expressiveness, stylistic means, emotivity, syntactic means, repetition

В английском языке существуют различные грамматические и стилистические средства создания экспрессивности. Рассмотрим грамматические средства. Понятие интенсифности тесно связано с понятием эмоциональности. Е.И. Шейгал считает, что между эмоциональностью и интенсифностью существует причинно-следственная связь. И это действительно так, т. к. говорящий в этих случаях выражает свою субъективную оценку. Однако считается, что эти два понятия смешивать нельзя, т. к. эмоциональность может быть присуща целому предложению или высказыванию. В предложении могут отсутствовать интенсифы, но все-таки предложение может иметь эмоциональную окраску. Но если в предложении есть интенсиф, то эмоциональная окраска обязательно присутствует. На морфологическом уровне для экспрессивных сжатых текстов характерно использование таких категорий слов, как качественные прилагательные и наречия. Такого рода прилагательные и наречия при их употреблении могут терять свое основное, предметно-логическое значение и выступать только в эмоциональном смысле усиления качества, например: awfully nice, terribly sorry, horribly interesting и тому подобное. Такие словосочетания, характеризующие чертой логического взаимного исключения понятий, создают их содержание. К примеру:

Mary: John says I'm pretty. Andy says I'm ugly. What do you think, Peter?

Peter: I think you're pretty ugly [1, с. 221].

В данном примере используется прилагательное ugly со значением «уродливый» и наречие pretty со значением «достаточно, в значительной степени», которое выполняет функцию усилителя значения прилагательного ugly в словосочетании pretty ugly.

Но сначала слово pretty также употреблялось в качестве прилагательного и имело значение «хорошенький». Мэри говорит, что Джон считает ее красивой, Энди – уродливой, а потом спрашивает Питера, что он о ней думает. Питер ответил, используя конструкцию pretty (в качестве наречия)+прилагательное/наречие, то есть Питер считает, что Мэри достаточно уродливая.

PUPIL: Would you punish me for something I didn't do?

TEACHER: Of course not.

PUPIL: Good, because I haven't done my homework [1, с. 190].

В данном контексте отсутствует любое отклонение от традиционных правил грамматики. По содержанию этого примера, сначала ученик спрашивает учителя, накажут ли его за то, что он не сделал (при этом используется прошедшее время Past Simple: I did not do). Получив удовлетворительный ответ от учителя, ученик

признается, что именно он не сделал: I have not done my homework, то есть ученик не выполнил домашнее задание (в этом случае используется настоящее время Present Perfect, чтобы указать на то, что действие было выполнено/Не выполнено недавно) [2].

Таким образом использование прошедшего времени Past Simple в первом предложении говорит о том, что ученик когда-то не сделал что-то (не вызывая подозрения что именно) и будет за это наказан. А время Present Perfect раскрывает истинный смысл вопроса о возможном получении наказания - на данный момент ученик не выполнил домашнее задание.

Благодаря использованию различных грамматических времен и смыслов, которые при этом раскрываются, достигается стилистическая выразительность данного текста [3].

Рассмотрим синтаксические средства. В первую очередь, на этом уровне необходимо учитывать синтаксическую синонимию, то есть передачу примерно одинаковой предметно-логической информации разными синтаксическими конструкциями с разной функционально-стилистической и экспрессивной окраской и коннотациями. Синтаксическая окраска представляет собой отклонение от общего или нейтрального использования.

Среди основных синтаксических средств достижения экспрессивности текста, встречаемых в рассмотренных нами примерах, можно, во-первых, отметить инверсию, использование различных синтаксических структур (типов предложения), использование коротких предложений при ответах на вопросы, разновидности повторения, эллиipsis, прямая речь, параллельные конструкции [4].

1. Инверсия. Данная синтаксическая структура представляет собой необычное размещение элементов предложения и направлена на усиление экспрессивности высказывания. Известно, что в английском предложении каждый его член занимает определенное место, определяемое способом его синтаксического выражения, связями с другими словами и типом предложения.

Инверсия - нарушение обычного порядка размещения членов предложения, в результате которого какой-то элемент становится обособленным и получает специальные коннотации эмоциональности и экспрессивности. Инверсия определяется позицией синтаксически связанных между собой членов предложения относительно друг друга. Некоторые изменения порядка слов изменяют синтаксические отношения и вместе с ними весь смысл предложения. Другие сочетают грамматическую и экспрессивную функции [5].

Рассмотрим выражение *Out of the darkness comes light* [6], который является слоганом рекламной кампании пива Guinness Irish Stout. В нем наблюдается инверсия сказуемого *comes*, предшествующего подлежащего *light*. Пиво, в данном слогане, сравнивается со «светом» и в переводе на русский выглядит следующим образом: «Из темноты выходит свет». То есть рекламируемое пиво в данном случае, воспринимается, как нечто светлое и позитивное, и с целью привлечения внимания к этим качествам применяется особый порядок главных членов в предложении.

*Never before have I loved English so much.* – Никогда раньше я так сильно не любил английский.

*Not only do our students enjoy doing grammar exercises, but also they adore learning new words.* – Наши студенты не только любят делать грамматические упражнения, но они также обожают учить новые слова.

*Under no circumstances are our students allowed to speak Russian at our training-courses.* – Ни при каких обстоятельствах нашим студентам не разрешено говорить по-русски на наших тренингах.

*Hardly had the "Marvel" training-course finished when the "Victory" training began.* – Не успел закончиться тренинг «Марвел», как начался тренинг «Виктори».

2. Использование различных типов предложений. Определенного стилистического эффекта, экспрессив-

ности или эмоционального значения можно достичь благодаря использованию тех или иных синтаксических структур, а именно различных типов предложений (отрицательные предложения, риторические вопросы, повелительные предложения). Иногда разные типы предложений могут использоваться в значениях друг друга. Например, утвердительные по форме предложения могут использоваться как вопросы, если тот, кто спрашивает, хочет показать, что он догадывается об ответе, который получит [7].

а) отрицательное предложение является более эмоциональной и экспрессивной конструкцией, чем утвердительное предложение. Любое отрицание характеризуется контрастом между возможным и действительным, что и способствует экспрессивности и оценочному эффекту. Вообще отрицание позволяет сделать фразу более лаконичной.

– *So you're not going to Paris, this year?*

– *No – it's London we're not going to this year; it was Paris we didn't go to last year!* [8, с. 96].

Этот текст анекдота полностью состоит из отрицательных предложений. Один из участников диалога получает вопрос в отрицательной форме: «Да вы не едете в Париж в этом году?» – и решает отвечать в той же манере, используя отрицание: «Нет, мы не едем в Лондон в этом году; в Париж мы не поехали в прошлом году». Таким образом, данный диалог происходит в одном стилистическом звучании с оттенками возражения.

б) Риторический вопрос, который выполняет функцию эмфатического утверждения.

– *My wife used to play the piano a lot, but since the children came she does not have time.*

– *Children are a comfort, are not they?* [9, с. 259].

В приведенном тексте один из собеседников рассказывает о том, что ранее его жена много играла на фортепиано, но с тех пор, как появились дети, у нее нет времени. Другой собеседник, в свою очередь, воспринимает данную информацию как положительный фактор и поэтому отвечает утверждением-вопросом: «Дети – это спокойствие, не так ли?». С точки зрения английского языка, в данном случае в качестве риторического вопроса используется конструкция «разделительный вопрос», первая часть которого это утверждение, а вторая – отрицание, которое здесь строится с участием вспомогательного глагола с отрицанием и подлежащего.

в) Повелительные предложения. Такой тип предложения может передавать не побуждение к действию, а угрозу, насмешки или предостережение.

*A notice was put up on the door of an office:*

*"If You Have not Anything to Do, Do not Do it Here!"* [9, с. 98].

Выделенное предложение в данном примере является условным сложным предложением, одна из частей которого это именно условие в настоящем времени, а другая – повелительное отрицательное предложение. Такое предложение передает строгую просьбу или предостережение на дверях офиса: «Если Вам нечего делать, не делайте этого здесь!». Подтекст данного сообщения в повелительном наклонении заключается в том, что здесь все заняты, то есть не беспокойте.

3. Короткие утвердительные или отрицательные ответы на общие вопросы. Такое синтаксическое средство часто используется (особенно в английском языке) с целью достижения лаконичности, а также краткое сообщение такого рода звучит иронично и более впечатляюще:

Son: Dad, what is an idiot?

Dad: An idiot is a person who tries to explain his ideas in such a strange and long way that another person who is listening to him can't understand him. Do you understand me?

Son: No [9, с. 149].

4. Повторение. Это такая фигура речи, которая состоит в повторении звуков, слов, морфем, синонимов и синтаксических конструкций. В эмоционально-приподнятой речи повторение слов обычно передает эмоциональ-

ное состояние говорящего, и рассчитано на создание некоего эффекта. Однако, повторение слов в авторской речи не является следствием психического состояния говорящего, а имеет целью определенный стилистический эффект – эмоциональное влияние на читателя. Повторение передает значительную дополнительную информацию эмоциональности, экспрессивности и стилизации и, кроме того, служит важным средством связи между предложениями. Приведем такой пример:

A: I have the perfect son.

B: Does he smoke?

A: No, he doesn't.

B: Does he drink whiskey?

A: No, he doesn't.

B: Does he ever come home late?

A: No, he doesn't.

B: I guess you really do have the perfect son. How old is he?

A: He will be six months old next Wednesday [9, с. 98].

Особенностью этого текста является использование повторений при ответах на вопросы. Один из участников диалога утверждает, что имеет идеального сына, поэтому на вопрос своего собеседника: «Does he smoke?», «Does he drink whiskey?», «Does he ever come home late?» – «Курит он?», «Употребляет виски?», «Приходит домой поздно?» постоянно дает одинаковый ответ: «No, he does not». – «Нет». Забавная развязка появляется тогда, когда возникает вопрос «How old is he?» (Сколько лет такому действительно идеальному сыну) и тогда выясняется, что сыну только будет полгода [2].

Таким образом, рассмотренные выше предметы свидетельствуют о том, что английский язык обладает большим разнообразием средств передачи эмоционального отношения к сказанному, а также подтверждает богатство и сложность современного английского языка.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Винокур Т. Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц / Т. Г. Винокур. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2015. – 240 с.
2. Brown I.F. Normal and Reverse English Word List. Philadelphia, 2013. Vols. 5–8.
3. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. М.: Наука, 2012. 340 с.
4. Guiraud P. Les caracteres statistiques du vocabulaire francaise. P., 2011. 111 p.
5. Lehnert M. Reverse Dictionary of Present-Day Leipzig: VEB Verlag Enzyklopaedie, 2015. 596 p.
6. Palmer F.R. Semantics. A New Outline. Cambridge Univ. Press 2016.
7. The Random House Unabridged Dictionary, 2 nd ed. Random House, 2015. 2478 p.
8. Почепцов Г. Г. Язык и юмор / Г. Г. Почепцов. – К.: Вища шк., 2012. – 318 с.
9. Database of slogans [Electronic resource] <http://www.textart.ru/database/slogan/listadvertising-slogans.html>

*Статья поступила в редакцию 13.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 81.4

**ВОСПРИЯТИЕ РОМАНА «МАСТЕР И МАРГАРИТА» М.А. БУЛГАКОВА СОВРЕМЕННОЙ  
РУССКОГОВОРЯЩЕЙ АУДИТОРИЕЙ**

© 2018

**Новикова Юлия Викторовна**, кандидат филологических наук,  
доцент кафедры «Гуманитарные науки и иностранные языки»  
*Донской государственной аграрной университет, филиал в Зернограде*  
(347740, Россия, Зерноград, улица Ленина, 21, e-mail: julienovikova@yandex.ru)

**Аннотация.** Поводом для написания статьи стал устный опрос студентов неязыкового вуза на тему о положительности персонажей романа. Полученные результаты оказались неожиданными, и натолкнули нас на идею пойти дальше и проанализировать также школьные сочинения по темам романа в сети Интернет. Итоги обоих исследований выявили, что восприятие произведения современными русскоговорящими читателями, не говоря уже о зарубежных, значительно отличается от авторского замысла. Участники опроса видят в мастере, Маргарите и Иешуа персонажей исключительной честности, доброты и искренности. Однако, как показывают сравнение текста произведения с евангельским и анализ лингвостилистических характеристик интересующих нас персонажей, они далеки от идеала и романтического ореола. «Мастер и Маргарита» – роман сложного жанрового характера. Он написан в жанре мениппеи. Наряду с карнавальностью, фантазмагоричность, ему свойственны реалистичность исторических событий и философский взгляд на вечные вопросы человечества. В связи с этим, нами была предпринята попытка рассмотреть предпосылки, ставшие причинами диаметрально противоположной читательской интерпретации. К таким предпосылкам, на наш взгляд, относятся незнание священного текста, разность эпох, поколений, объем фоновой информации.

**Ключевые слова:** роман «Мастер и Маргарита», восприятие, опрос, авторская позиция, Евангелие, художественный образ, положительность, литературно-художественный портрет.

**THE PERCEPTION OF M.A. BULGAKOV'S NOVEL "THE MASTER AND MARGARITA"  
BY CONTEMPORARY RUSSIAN-SPEAKING READERS**

© 2018

**Novikova Yulia Victorovna**, candidate of Philology, associate Professor of the Chair  
"Humanities and Foreign Languages"  
*Donskoy State Agrarian University, branch in Zernograd*  
(347740, Russia, Zernograd, Lenina Street, 21, e-mail: julienovikova@yandex.ru)

**Abstract.** The reason for writing the article was an oral survey of students from a non-linguistic higher educational institution on the topic of the characters' positivity in the novel. The results were unexpected, and we were prompted to go further and analyze also high school essays on the themes of the novel on the Internet. The results of both studies revealed that the perception of the work by contemporary Russian-speaking readers, not to mention foreign ones, is significantly different from the author's intentions. Participants in the survey consider the master, Margarita and Yeshua to be the characters of exceptional honesty, kindness and sincerity. However, comparing the text of the work with the Gospel and analyzing the linguistic characteristics of the characters in question, we are intended to say that they are far from the ideal and romantic halo. «The Master and Margarita» is a novel of a complex genre character. It is written in the genre of the menippea. Along with phantasmagoric, carnival, it is characterized by the realism of historical events and the philosophical view of the mankind's eternal questions. In this regard, we have attempted to consider the prerequisites for the reasons for the diametrically opposite reader interpretation. In our opinion, such prerequisites include the ignorance of the sacred text, the differences between the epochs and the generations, the volume of background information.

**Keywords:** the novel "The Master and Margarita", perception, survey, author's position, the Gospel, artistic image, positivity, literary and artistic portrait.

Различные аспекты романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» много раз становились предметом пристального внимания философов, писателей, богословов [1], исследователей [2], кинорежиссеров, художников [3]. Интерпретация авторской позиции в романе не может быть проведена без анализа системы персонажей романа.

Для целей нашего исследования мы воспользовались материалом трех редакций романа: «Копыто инженера» (1929–1930) [4], «Великий канцлер» (1932–1936) [5] и итоговый вариант «Мастер и Маргарита» [6], т. к. считаем, что последняя версия романа была серьезно отредактирована М.А. Булгаковым из-за цензуры, однако именно в первых двух версиях прослеживаются незавуалированные интенции автора.

Главной целью нашего исследования является развенчание представлений о положительности главных героев романа. Поэтому задачами нашей работы стали – сопоставление булгаковского текста с евангельским и изучение лингвостилистических характеристик центральных персонажей романа – Иешуа, Маргариты и мастера.

В анализе мы будем опираться на понятие литературно-художественного портрета, в определение которого входит описание внутреннего и внешнего состояния персонажа, а также изображение его поступков, взаимодействие с другими персонажами, манера говорить и выражать мысли [7, с. 86].

Началом нашего исследования стал устный опрос 65 студентов 1 курса неязыкового вуза в возрасте от 18 до 22 лет на тему «Кого из персонажей романа «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова вы считаете положительными?» Интересно, что больше половины студентов ответили, что относят Воланда и его свиту к числу, если уж не явно отрицательных, то весьма симпатичных героев и практически все опрошенные считают мастера, Маргариту и Иешуа очевидно положительными героями. Становится очевидным тот факт, что разность культур, образования, эпох, возраста, опыта не позволяют им рассмотреть имплицитные смыслы художественных образов, что неминуемо приводит к поверхностному суждению авторских интенций.

Литературно-художественный портрет персонажа является важным средством раскрытия художественного образа. Понимание роли литературно-художественного портрета в повествовании очень важно для любого автора. В понятие литературно-художественного портрета персонажа входит целый комплекс поведенческих, речевых и бытовых импликаций: его имя, внешность, диалоги, бытовые условия, семейное положение, род занятий, поведение, авторская позиция, которые помогают составить мнение о личности и характере героя и дают нам возможность более глубоко изучить мотивацию и поступки персонажей.

Одной из причин поверхностных суждений, на наш взгляд, часто является отсутствие общекультурной ком-

петентности, что приводит к непониманию амбивалентности художественных образов. Мысли, слова, поступки и их последствия – это элементы, которые способствуют развитию тем и сюжета в литературном произведении. Характер литературного героя может символически выражать определенные качества, такие как храбрость, любовь, справедливость, злоба и т. д. И эти тематические импликации способствуют выражению общей идеи или темы в художественном тексте. Некоторые литературные произведения на первый взгляд кажутся событийно ориентированными, что означает, что они больше фокусируются на событиях, чем на художественных образах персонажей. Однако в нашем случае карнавализация сюжета и художественных образов – это способ выявить несоответствия между внутренней формой и содержанием.

Роман «Мастер и Маргарита» относится к числу произведений, написанных в жанре менипповой сатиры, которая, согласно М.М. Бахтину, используя «атмосферу свободы, откровенности, фамильярности», выражает свой протест против переворачивания социально-нравственного порядка «с ног на голову» [8, с. 83].

Сюжет ершалаимских глав опирается на Евангелие, но в целом, а не в деталях. В образе Иешуа Га-Ноцри воплотились сомнения тех, кто считают, что богочеловека Иисуса из Назарета никогда не существовало и доказательством тому является, кроме Евангелия, ничтожное количество источников, которые ссылаются на него. Так, Михаил Берлиоз в разговоре с Иваном Бездомным хоть и цитирует труд «Анналы» Публия Корнелия Тацита, книгу XV, главу 44, в которой он пишет о Христе и началах христианства [9], продолжает утверждать, что Иисуса Христа как богочеловека не существовало, указывая на «знаменитого Филона Александрийского, блестяще образованного Иосифа Флавия, никогда ни словом не упоминавших о существовании Иисуса» [6, с. 10].

Согласно Евангелию от Луки, Иисус провел свое детство в городе Назарет, в районе Галилеи, с его матерью Марией и его приемным отцом Иосифом [10]. Однако М.А. Булгаков, указывая на местожительство Иешуа, в Главе 2 пишет, что он не помнил своих родителей и что он приехал из города Гамала. Смерть Иешуа также описана по-разному. В «Мастере и «Маргарите» Иешуа умер после того, как палач «тихонько кольнул Иешуа в сердце» своим копьем» [6, с. 211]. Однако в Евангелии от Иоанна мы читаем, что воин Лонгин заметил, что он умер и чтобы убедиться в его кончине, пронзил бок распятого Иисуса Христа своим копьем, после чего из раны потекла кровь и вода [11]. В Главе 16 романа, когда палач «тихонько кольнул его в сердце, Иешуа дернулся и прошептал: «Игемон ...» [6, с. 212]. Эта версия последних слов Иешуа также сильно отличается от того, что говорилось в Евангелие. Согласно Матфею [12], Марку [13] и апокрифическому Евангелию от Никодима [14], Иисус громким голосом воскликнул: «*Ἦλεὶ ἡλεὶ ἡλεὶ σαβαωθάνι?*» [Ели, Ели, лама сабахтани] или «Боже Мой, Боже мой! Для чего Ты Меня оставил?».

Неортодоксальность булгаковского Иешуа подтверждается еще одним фактом: у него только один ученик, Левий Матвей, и нет даже намека на его особую миссию, божественность или воскресение. (Более того, он жалуется, что Левий Матвей, предположительно, евангелист, «неверно записывает за мной», т. е. преподносит искаженную версию его учения). Однако в Евангелиях сказано, что у Иисуса было двенадцать апостолов или учеников, которых он избрал и которые постоянно сопровождали его. Одним из этих двенадцати был Иуда Искариот, который позже предал его за тридцать серебряных монет. Булгаковского Иуду зовут Иудой из Кириафа. Однако он не был учеником Иешуа. Он познакомился с ним всего за два дня до ареста Иешуа и получил тридцать тетрадрахмов за его предательство, что значительно больше тридцати серебряных монет.

Согласно Евангелию от Матфея [12], Иуда Искариот покаялся, вернул свои серебряные монеты первосвященникам и повесился. Однако в романе последний факт решительно отрицается. В Главе 26 Пилат спрашивает Афрания: «Да, Афраний, вот что мне внезапно пришло в голову: не покончил ли он сам с собой?» [6, с. 378] Тогда Афраний ответил, что он ни минуты в этом не сомневается. Булгаковский Иуда не повесился, а был зарезан возле пещеры в Гефсимании – Пилат утверждал, что сделал это сам – и его убийцы перебросили пакет с деньгами через забор первосвященника Каиафы с запиской, в которой говорилось: «Я возвращаю проклятые деньги».

В булгаковском романе тело Иешуа было снято с креста и отнесено Левию Матвеем в пещеру, а позже, по приказу прокуратора, было отобрано у него и погребено вместе с другими двумя преступниками. Однако в Евангелии от Иоанна говорилось: «После сего Иосиф из Аримафеи – ученик Иисуса, но тайный из страха от Иудеев, – просил Пилата, чтобы снять тело Иисуса; и Пилат позволил. Он пошел и снял тело Иисуса» [11]. Ближе к концу романа ещё более становится понятной роль Левия Матвея при Иешуа, он – транслятор его учения для Воланда, а сам Иешуа становится Королем Света у Принца Тьмы.

Травестирование художественного образа Иешуа достигается не только путем кощунственного переворачивания и подтасовывания евангельских фактов, но и через позицию автора по отношению к своему герою. Саркастическое нивелирование образа Иешуа выражается с помощью различных языковых средств в авторских комментариях. В знаменитом диалоге Иешуа с Пилатом автор представил его *заискивающим человеком* «Имя? – Мое? – торопливо отозвался арестованный, всем существом выражая готовность отвечать толково, не вызывая более гнева.» [6, с. 24], *стыдящимся своей бедности* «Где ты живешь постоянно? – У меня нет постоянного жилища, – застенчиво ответил арестант, – я путешествовую из города в город.» [6, с. 25], *дрожущим за свою жизнь* «Так это ты собирался разрушить здание храма и призывал к этому народ? Тут арестант опять оживился, глаза его перестали выражать испуг, и он заговорил по-гречески...» [6, с. 25], *предателем своего единственного ученика* «Левий Матвей, – охотно объяснил арестант, – он был сорщиком податей, и я с ним встретился впервые на дороге в Виффагии, там, где углом выходит фиговый сад, и разговорился с ним» [6, с. 26], *дерзким*, когда он предложил Пилату прогуляться с ним в садах и поделиться своими мыслями [6, с. 29]. Как следует из вышеперечисленных цитат, для характеристики героя характерны наречно-глагольные сочетания: *отвечать толково, застенчиво ответил, охотно объяснил*. Анализ речевого поведения позволил охарактеризовать допрос Пилата с Иешуа скорее как диалог. В более ранних версиях романа можно встретить еще более хлесткие средства выражения авторской позиции. Так, в «Копыте инженера» встречаем: «Иешуа испугался и сказал умиленно: – Только ты не бей меня сильно, а то меня уже два раза били сегодня...» [4], а в «Великом канцлере» обнаруживаем: «Он заискивающе улыбнулся какому-то лицу. Это лицо осталось серьезным, и Ешуа двинулся с лифостротона» [5]. Наречия с экспрессивной окраской *заискивающе* и *умиленно* снижают, травестируют образ Иешуа и одновременно не оставляют сомнений в том, что перед нами не евангельский пересказ событий двухтысячелетней давности, а именно воландовский. В Евангелии от Матфея на допросе с Понтием Пилатом истинный Иисус Христос ведет себя достойно, открыто и бесстрашно. Он мало говорит и не умоляет его отпустить. Сравним: «11 Иисус же стал пред правителем. И спросил Его правитель: Ты Царь Иудейский? Иисус сказал ему: ты говоришь. 12 И когда обвиняли Его первосвященники и старейшины, Он ничего не отвечал. 13 Тогда говорит Ему Пилат: не слышишь, сколько свидетельствуют против Тебя? 14 И не отвечал ему ни

на одно слово, так что правитель весьма дивился» [12].

Далее в романе в Главе 16 «Казнь» встречаются эмоционально-сниженный эпитет *разбойничий* во фразе «Ганноцри шевельнул вспухшими губами и отозвался хриплым разбойничьим голосом...» [6, с. 211] и демонизирующее описание последних минут Иешуа перед казнью «Мухи и слепни поэтому совершенно облепили его, так что лицо его исчезло под черной шевелящейся маской. В паху, и на животе, и под мышками сидели жирные слепни и сосали желтое обнаженное тело» [6, с. 210]. Здесь очевидно, во многом конфликт создается противопоставлением реальной исторической личности литературному персонажу. Литературный прием антитезы здесь помогает читателю пристальней всмотреться в героя, понять мотивацию его поступков и увидеть центральную идею романа.

В контексте Иешуа следует упомянуть об ещё одной интересной детали. Композиционно роман выстраивается таким образом, что сцена допроса в произведении происходит в самом начале романа, тогда как во всех Евангелиях она стоит в самом конце, т.е. непосредственно перед его казнью. Такое композиционное переворачивание свойственно именно мениппейной традиции, и говорит нам о том, что Воланд стремился как можно скорее избавиться пусть и от своего Князя Света, но всё-таки отдаленно ему напоминающего об Иисусе Христе.

Таким образом, сравнение булгаковского текста с Евангелием и вышеперечисленные языковые средства выражения авторской позиции не оставляют сомнений в том, что они выполняют здесь комическую функцию, а точнее – мениппейную (снижение образа мифического Иешуа).

Как убедительно доказывает А. Кураев, мастера и Маргариту также с трудом можно назвать положительными [1]. Результаты опроса студентов, равно как и обзор школьных сочинений в сети Интернет, наглядно показывают, что истории этих двух персонажей вместе и по отдельности часто трактуются поверхностно и штампованно. Маргарита представляется одинокой, несчастной женщиной, которая «воплощает в себе образ любящей и любимой женщины, которая ради избранного мужчины готова пойти на все, даже заключить сделку с дьяволом» [15; 16]. Мастер часто выводится как «талантливый писатель, автор гениального творения», который «вложил всю свою душу в написание этого романа» [17]. А тема взаимоотношений Мастера и Маргариты школьниками трактуется как воплощение истинной любви и верности [18]. Часто цитируемая фраза, сказанная мастером «Любовь выскочила перед нами, как из-под земли выскакивает убийца в переулке, и поразила нас сразу обоих!» и авторский комментарий к ней «Так поражает молния, так поражает финский нож!» [6, с. 163–164], часто принимается как доказательство настоящих чувств. Однако, на наш взгляд, такое метафорическое сравнение любви с финским ножом едва ли можно назвать адекватным. Любовь – это жизнь, а убийца, молния и финский нож несут в себе энергию смерти. В припеве пасхального канона поется: «Христос Воскресе из мёртвых, смертию смерть поправ и сущим во гробех живот даровав» [19]. Из чего следует, что по М.А. Булгакову любовь сливается со смертью, а у Иисуса Христа любовь побеждает смерть. Кроме того, если вспомнить сюжет романа, то на момент встречи с мастером Маргарита была не свободной женщиной, а замужем за человеком, о котором М.А. Булгаков пишет «Муж ее был молод, красив, добр, честен и обожал свою жену» [6, с. 251]. Интересно отметить, что в работах исследователей редко можно встретить анализ любовной связи мастера и Маргариты сквозь призму чувств и переживаний мужа героини. Так, поэт Е.М. Новиков в своем стихотворении «Мастер» замечает:

О нет, я не Мастер,  
Я – плачущий муж Маргариты,  
Оставленный ночью.

«Прости и скорее забудь».

Забить... Десять лет...

Пол-шестого... И время разбито!

Забить. Как всё просто...

Пусть слёзы не рвут тебе грудь! [20]

Поэтому, на наш взгляд, не стоит романтизировать этих персонажей, и анализ языковых средств выражения авторских интенций наглядно подтверждает этот факт. М.А. Булгаков, характеризуя героев, особенно в период их открытого служению Воланду, часто употребляет просторечный глагол с экспрессивной окраской *скалить* [зубы]: «На тридцатилетнюю Маргариту из зеркала глядела ... женщина лет двадцати, ..., скалящая зубы» [6, с. 267], «... Маргарита вцепилась в гриву и, оскалив зубы, засмеялась», – говорилось в ранних рукописях [5], о мастере «Он ухватился за подоконник рукою, как бы собираясь вскочить на него и бежать, оскалил зубы...» [6, с. 267], «Лицо покойной посветлело и, наконец, смягчилось, и оскал ее стал не хищным, а просто женственным страдальческим оскалом» [6, с. 432]. Сравнение мимики с оскалом не является здесь случайным. Этот способ характеристики персонажей сбрасывает с них маски романтических героев, обнажая их нехристианскую сущность. Автор, не только косвенно это подтверждает, но и открыто об этом говорит в следующем эпизоде: «Что нужно было этой женщине, в глазах которой всегда горел какой-то непонятный огонечек, что нужно было этой чуть косящей на один глаз ведьме, украсившей себя тогда весною мимозами?» [6, с. 252]. Описание Маргариты как *ведьмы, скалящей зубы* и мастера как *оскалившегося зверя* не оставляет сомнений в их истинной роли в повествовании. Кроме того, хотя М.А. Булгаков и пишет красиво о любви Маргариты и мастера: «За мной, читатель! Кто сказал тебе, что нет на свете настоящей, верной, вечной любви? Да отрежут лгуну его гнусный язык!», однако, как справедливо отмечает А. Кураев, мы не знаем, с какой интонацией произносит её автор: с иронией или восторгом? Стилистика авторского высказывания напоминает пафосную лозунговость революционных воззваний. «Тут очевидная авторская самоирония – фантазмагорию назвать «правдивым повествованием» [1].

Таким образом, как следует из нашего анализа фактологического и языкового материала романа, литературно-художественный портрет персонажей занимает ключевую роль, как в создании художественных образов романа, так и в понимании авторских интенций. На наш взгляд, неочевидная на первый взгляд отрицательность персонажей создается различными лингвистическими средствами, адекватная интерпретация и восприятие которых возможны только при наличии у читательской аудитории достаточных фоновых знаний и общекультурной подготовки.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кураев А. Мастер и Маргарита: за Христа или против? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://azbyka.ru/fiction/master-i-margarita-za-xrista-ili-protiv/> (дата обращения 01.05.2018).

2. Корнеев А.С. Функции речевых характеристик в ершалаимских главах романа М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Электронный журнал Язык. Культура. Коммуникации. – 2014. – №1 (1). – С. 23. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://journals.susu.ru/lcc/article/view/83/43>.

3. Карапетян А. Иллюстрации к «Мастеру и Маргарите» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://arts.in.ua/artists/andrey/> (дата обращения 30.04.2018).

4. Булгаков М.А. «Копыто инженера» (1930-1932) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://knosite.org/li-brary/read/19486> (дата обращения 20.04.2018).

5. Булгаков М.А. «Великий канцлер» (1932-1934) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.litmir.-me/br/?b=480103>. «Мастер и Маргарита» [1] (дата обращения 20.04.2018).

6. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита: романы/ Михаил Булгаков. – Москва: Издательство «Э», 2016. – 640 с.
7. Домашнев А.И. Интерпретация художественного текста. М.: Просвещение, 1989. – 204 с.
8. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – Москва: Художественная литература, 1990. – 543 с.
9. Тацит П.К. «Анналы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://litres.ru/chitat/ru/T/tacit-publiĳkor-nelĳ-annali> (дата обращения 01.05.2018).
10. Евангелие от Луки [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bibliya-online.ru/chitat-evangelie-ot-luki-onlaup/> (дата обращения 01.05.2018).
11. Евангелие от Иоанна [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bibliya-online.ru/chitat-evangelie-ot-ioanna-onlaup/> (дата обращения 01.05.2018).
12. Евангелие от Матфея [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bibliya-online.ru/chitat-evangelie-ot-matfey-onlaup/> (дата обращения 01.05.2018).
13. Евангелие от Марка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bibliya-online.ru/chitat-evangelie-ot-marĳa-onlaup/> (дата обращения 01.05.2018).
14. Апокрифический Евангелие от Никодима [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://idup.ru/?p=10378> (дата обращения 01.05.2018).
15. Роман М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: образ Маргариты [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.syl.ru/article/295583/roman-m-a-bulgakova-master-i-margarita-obraz-margarityi> (дата обращения 02.05.2018).
16. Образ Маргариты в романе «Мастер и Маргарита» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://obrazo-vaka.ru/books/bulgakov/master-i-margarita-obraz-margarity-v-romane> (дата обращения 02.05.2018).
17. Образ Мастера в романе «Мастер и Маргарита» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://masterimargo.ru.ru/master-2.html> (дата обращения 02.05.2018).
18. Образ Маргариты в романе «Мастер и Маргарита» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.litra.ru/composition/get/coid/006889112124400766981> (дата обращения 02.05.2018).
19. Пасхальный канон [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://azbyka.ru/molitvoslov/pasxalnyj-kanon-tvorenie-ioanna-damaskina.html> (дата обращения 02.05.2018).
20. Новиков Е.М. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.stihi.ru/2003/10/06-638> (дата обращения 01.05.2018).

*Статья поступила в редакцию 15.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 81-119 10.02.20

## КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МЕТАФОРА КАК СРЕДСТВО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧИТАТЕЛЕЙ В МЕДИЙНОМ ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

© 2018

**Парахина Ирина Сергеевна**, ассистент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации естественнонаучных направлений  
**Бабич Ольга Андреевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации естественнонаучных направлений  
*Тюменский государственный университет*

(625003, Россия, Тюмень, ул. Володарского, 6, e-mail: elanora81@mail.ru)

**Аннотация.** Изучение концептосферы «окружающая среда» является важной научной задачей, так как экология и защита окружающей среды становится все более значимой составляющей жизни современного мирового сообщества. Возрастающая роль информации и способов ее передачи позволяет выявить, что в настоящее время существует недостаточность изученности метафорического представления окружающей среды в современных средствах массовой информации, поэтому необходимо исследовать эффективность передачи информации с точки зрения использования метафорических моделей. Становится важным подход к метафоре не только как к языковому явлению, но и как к когнитивному, позволяющему объективно оценивать прагматические возможности метафор в современных англоязычных газетных текстах. В статье доказана необходимость исследования текстов экологического дискурса с позиции когнитивной лингвистики. Проведён анализ множественности интерпретаций концептосферы «окружающая среда» на материалах газетного дискурса экологической тематики, который получает все более широкое распространение в связи с деятельностью человека. Концепт обладает большим количеством дефиниций, так как это категория образная, мыслительная. Наряду с этим, проведен анализ когнитивных метафор газетного дискурса, статей, взятых из популярных англоязычных журналов. Выявлено, что они богаты наличием когнитивных метафор с различными сферами-источниками. При анализе статей были использованы описательный и сопоставительный методы, метод контекстуального анализа, метод количественного анализа, концептуальный анализ и метод когнитивного моделирования. Научная новизна данной работы заключается в когнитивно-дискурсивном подходе к изучению отношения человека к окружающему миру посредством исследования метафорической концептуализации предметной сферы «окружающая среда» в газетном дискурсе. Рассмотрена структура данной предметной сферы, её становление и специфика, а также специфика функционирования концептуальных метафор, репрезентирующих явления окружающей среды.

**Ключевые слова:** концептосфера «окружающая среда», концепт, дискурс, когнитивная метафора, метафорические модели, метафорическое моделирование, концептуализация, средства массовой информации.

## CONCEPTUAL METAPHOR AS A MEANS OF IMPACT ON READERS IN MEDICAL ENVIRONMENTAL DISCOURSE

© 2018

**Parakhina Irina Sergeevna**, assistant of the Department of Foreign Languages and Cross-cultural communication of Natural Sciences  
**Babich Olga Andreevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages and Cross-cultural communication of Natural Sciences  
*Tyumen State University*

(625003, Russia, Tyumen, street Volodarsky, 6, e-mail: elanora81@mail.ru)

**Abstract.** The study of the conceptosphere “environment” is an important scientific challenge, because ecology and environmental protection are becoming an increasingly important component of the life of the modern world community. The increasing role of information and the methods of its transmission allow us to identify that nowadays there is a lack of study of the metaphorical representation of the environment in modern mass media. The article proves there is necessity of studying the texts of ecological discourse from cognitive linguistics points of view. It is becoming important to approach the metaphor not only as a linguistic phenomenon, but also as a cognitive one, which allows us to objectively assess the pragmatic possibilities of metaphors in contemporary English-language newspaper texts. The article proves the necessity of studying the texts of ecological discourse from the position of cognitive linguistics. The analysis of the multiplicity of interpretations of the conceptosphere “environment” has been carried out on the materials of the newspaper discourse of environmental themes, which is becoming more widespread because it is connected with human activities. There are a large number of concept definitions because its category is mental, figurative. An analysis was made of the cognitive metaphors of newspaper discourse; the articles were taken from popular English-language journals. The analysis revealed that they are rich in the presence of cognitive metaphors with various source areas. In the analysis of the articles we used descriptive and comparative methods, the method of contextual analysis and the method of quantitative analysis, conceptual analysis and method of cognitive modeling. The scientific novelty of this work lies in a cognitive-discursive approach to studying the relationship of man to the world through research on the metaphorical conceptualization of the subject sphere “environment” in newspaper discourse. The structure of the given subject sphere, formation and specificity, as well as the specifics of the functioning of conceptual metaphors, representing the phenomena of the environment, are considered.

**Keywords:** conceptual environment, concept, discourse, cognitive metaphor, metaphorical models, metaphorical modeling, conceptualization, mass media.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Экология и защита окружающей среды являются неотъемлемыми компонентами жизни человека. Экологическая проблематика проникает в коммуникативную деятельность социума и оказывает влияние на его дискурсивное пространство. В связи с этим, считаем необходимым обратиться к содержанию понятия экологического дискурса и выявить его характеристики. Все статьи экологического профиля объединяются нами на основании дискурсивного подхода к экологическому дискурсу или

дискурсу об окружающей среде. Основанием для этого служит общественная потребность в коммуникации на тему экологических проблем, растительного и животного миров. Газетный экологический дискурс представлен газетными статьями, репрезентирующими различные аспекты экологии и взаимодействие человека с окружающей средой. Окружающая среда в широком понимании и есть объект экологического дискурса. В экологическом дискурсе находят отражение разные аспекты окружающей среды: полезные ископаемые, реки, моря, озера, океаны, леса, заповедники, мир растений и живот-

ных, биогенные и антропогенные факторы, изменения климата, загрязнения, экологические катастрофы.

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Экологический дискурс, на наш взгляд, является мало изученным с точки зрения его когнитивных характеристик и детального изучения концептуальной метафоры как средства воздействия на читателей в медийном экологическом дискурсе. Приведем следующие термины, входящие в понятийный аппарат нашего исследования:

1) Газетный дискурс – (от французского *discours* – речь) как связного текста в совокупности с экстралингвистическими–прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами: текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах), речь, погруженная в жизнь [1, с. 136]. Газетный дискурс – это динамическое когнитивно-коммуникативное явление, процесс и результат речевой коммуникации в печатных средствах массовой информации [2, с. 7–13].

2) Когнитивная метафора – некий познавательный процесс [3, с. 12]. Когнитивная метафора – неизбежное явление человеческого мышления и человеческого языка, несущее важнейшую функцию в познании и описании мира [4, с. 136].

3) Концептосфера – окружающая среда: совокупность абиотических и биотических факторов, прямо или косвенно влияющих на состояние, развитие, выживание и размножение организмов [5, с. 22]. Здесь мы рассмотрим классификацию Г.Н. Скляревской [6, с. 177], «Идеографический словарь русского языка» О.С. Баранова [7, с. 87–95], «Ситуативно-тематический словарь» Ф. Дорнзайфа [8, с. 45–49] и словарь Р. Халлига и В. фон Вартбурга «Система понятий как основа для лексикографии» [9, с. 145–153].

Практические результаты проведенного исследования расширяют объем исследованных предметных областей газетных текстов и выявляют метафорические переносы в рамках определенной концептосферы (окружающая среда) при помощи следующего ряда методов исследования: описательный, классификационный и сопоставительный методы, метод контекстуального анализа, метод метафорического моделирования, метода количественного анализа, концептуального анализа и метода когнитивного моделирования;

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* При выявлении лингвокогнитивных особенностей дискурса концептосферы «окружающая среда», который мы исследовали, мы опирались на теорию Дж. Лакоффа и М. Джонсона [10, с. 387–415], которые различают ориентационные, онтологические и структурные метафоры, а также на классификацию А.П. Чудинова [11, с. 238], который, в зависимости от источника метафорической экспансии, выделяет следующие разряды метафорических моделей: антропоморфная метафора (моделирование по подобию человека); метафора природы (источниками метафорической экспансии служат понятийные сферы «Животный мир, Мир растений, Неживая природа», то есть реалии осознаются в концептах мира окружающей человека природы); социальная метафора (исследуются концепты, относящиеся к таким понятийным сферам, как «Преступность, Война, Театр, Игра и спорт, Экономика»); артефактная метафора (исследуются понятийные сферы «Дом (здание), Механизм, Спортивные средства») [11, с. 238].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Важным этапом является компонентный анализ единиц *environment/окружающая среда* как источника формирования ядра рассматриваемой концептосферы Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

«окружающая среда» на материале газетных текстов об экологическом положении в мире.

*Environment* – 1) external conditions or surroundings, especially those in which people live or work [12]. *Environment* – the air, water, minerals, organisms, and all other external factors surrounding and affecting a given organism at any time [13]. *Environment* – the surroundings or conditions in which a person, animal, or plant lives or operates [14]. Окружающая среда: 1) окружающий мир; 2) окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества и организмов, т. е. те из окружающих их условий, которые они способны переживать и от которых зависит их существование и продолжение рода [15]. Окружающая среда – среда обитания и деятельности человечества, окружающий человека природный и созданный им материальный мир [16].

Изучив дефиниции понятия *environment/окружающая среда*, представляется возможным выделить доминантные семы: «окружение», «экологическое состояние местности», «окружающий человека природный и созданный людьми материальный мир», «совокупность природных условий, окружающий мир среду обитания и деятельности человечества» – в определениях, предложенных русскими словарями; [15; 16] «the air, water, minerals, organisms «the state of being environed» «the surroundings or conditions « – в англоязычных словарях [12–14]. Нужно отметить, что из определений видны положительные коннотации данной концептосферы.

Далее мы приступили непосредственно к анализу англоязычных статей экологической тематики, в которых выявили основные концептуальные метафоры, наполняющие концептосферу *environment/окружающая среда*. Мы выделили ряд лексико-семантических полей, пересекающихся с лексико-семантическим полем *environment* (движение, война, спорт, путешествие, игра, строительство, дом и т. д.) В данном случае мы можем говорить о совмещении (наложении, слиянии, пересечении) семантических сфер окружающей среды и иной сферы. Подобное пересечение на уровне семантики обеспечивается механизмом когнитивного переноса и ведет к формированию концептуальных метафор. При этом, сфера «окружающая среда» выступала как сфера-цель, а сфера-источник – иная сфера. Такая метафора классифицируется Дж. Лакоффом как структурная (использование средств одной понятийной сферы для описания другой.) Для определения моделей концептуальной метафоры на материале газетных текстов мы обратились к ключевым словам концептосферы «окружающая среда» и их сочетаемости. Под экологической метафорой мы будем понимать словосочетание, состоящее из элемента (слова), принадлежащего экологическому дискурсу, и лексемы из литературного языка.

В рамках нашего исследования мы выявили следующие виды метафор, встретившиеся нам в анализируемых статьях: социальные метафоры, антропоморфные метафоры, артефактные метафоры, ориентационные метафоры.

Рассмотрим примеры социальной метафоры со сферой-источником «Война»

Did you know that in Russia, women aren't allowed to become firefighters by law? But that's not stopping these courageous women from volunteering to fight forest fires anyway... [17].

В данном примере лексема *to fight* используется в переносном значении, которая подразумевает не прямое значение «бороться физически, меряться силами», а непосредственно «действия человека против лесных возгораний».

We believe robust timber certification is a helpful but imperfect tool for protecting people's rights and improving forest management, which is why Greenpeace International will not renew its Forest Stewardship Council membership nor participate as a member of any other timber certification

scheme [17].

В приведенном примере лексема *imperfect tool* используется в переносном значении, которая подразумевает не прямое значение «предмет орудия либо рабочий инструмент для физической работы», а непосредственно то, что сертификат является средством защиты прав человека.)

Auckland, New Zealand – New Zealand’s government announced today it has banned all new offshore oil and gas exploration in an historic climate *win* that’s come after seven years of growing public protests [18]. (Окленд, Новая Зеландия – Правительство Новой Зеландии сегодня объявило, что запретило все новые морские разведки нефти и газа в историческом климатическом районе, в котором произошли улучшения после семи лет растуших общественных протестов).

В примере лексема *win* также используется метафорически, так как здесь подразумевается победа не в физическом смысле после битвы, борьбы, а действия человека по защите окружающей среды, которые привели к улучшениям.

Рассмотрим следующие два примера социальной метафоры, со сферой-источником «Путешествие».

“This is the first important step on a long *journey* to reduce both countries’ greenhouse gas emissions [18]. («Это первый важный шаг в долгом пути по сокращению выбросов парниковых газов в обеих странах)

One report, “*A Roadmap* for U.S.–China Cooperation on Energy and Climate Change,” is a joint project of the Asia Society and the Pew Center on Global Climate Change, both based in the United States [18]. (Один из отчетов «План сотрудничества США и Китая в области энергетики и изменения климата» является совместным проектом Азиатского общества и Центра Пью по глобальному изменению климата, с базой в Соединенных Штатах).

Рассматривая прямое значение лексемы *journey*, мы можем сказать, что оно имеет значение «физического перемещения из одного места в другое», например, пешком или с помощью какого-либо транспорта. В то время как в примере лексема *journey* имеет значение усилий, которые должны быть спланированы и выполнены для достижения сокращения выбросов парниковых газов. Далее, рассматривая лексему *roadmap*, можно сказать, что она имеет следующее значение: карта, которая указывает на дороги или рельеф определенной области; в то время как в примере *roadmap* имеет следующее значение: план о том, как сотрудничать.

Следующий пример антропоморфной метафоры со сферой-источником «Объекты»:

Volunteers come in all *shapes and sizes*; anyone from young students, to those who are nearly 50 [17].

В данном примере лексемы *shapes and sizes* используются в переносном значении, так как здесь подразумеваются не размеры и формы самого человека, а непосредственно возраст самих волонтеров.

Приведем еще один пример антропоморфной метафоры со сферой-источником «Части тела»:

“The shipping industry already has the operational and technical solutions at *hand* to significantly cut emissions and costs. (В судоходной отрасли имеются оперативные и технические решения для значительного сокращения выбросов и денежных затрат). В данном примере лексема *hand* используется в переносном значении, которая подразумевает не конечности человека, а непосредственно то, что у человека есть все необходимое для сокращения выбросов в атмосферу и денежных затрат на реализацию своей деятельности, иными словами «на расстоянии вытянутой руки».

Следующий пример артефактной метафоры со сферой-источником «Дом»

These forests are *wild havens* for all kinds of animals and trees [19].

В данном примере лексема *wild havens* используется в переносном значении, так как прямое значение слова

«haven» – убежище, приют, которое подразумевает какое-либо строение, с крышей и стенами, а так как лес по своей природе не является таковым, здесь явный пример употребления метафоры.

Рассмотрим пример выделенной нами антропоморфной метафоры, со сферой-источником «Спорт»:

The petitioners aim to *set the record* straight by demonstrating that the coal, oil, and gas companies are the most responsible for the climate crisis and must take action to prevent further harm resulting from impacts [19].

В данном примере лексема *to set the record* используется в переносном значении, так как прямое значение данного словосочетания «установить рекорд», которое имеет положительную коннотацию, однако, в данном предложении словосочетание имеет негативное значение, а именно, цель заявителей – продемонстрировать то, что угольные, нефтяные и газовые компании являются наиболее ответственными за климатический кризис, то есть показать, что кризис достиг наивысшей точки, когда уже можно установить рекорд по влиянию на окружающую среду.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, распределение переносов по сферам-источникам показало, что употребление метафор в текстах экологической тематики является разнообразным и сочетает в себе другие сферы, такие как война, дом, строительство, спорт, объекты и т.д. Частотность употребления метафор в статьях экологической тематики составила 622 случая.

Чаще всего в статьях встречались метафоры исходной сферы-источника «движение», их частотность составила 226 случаев, в то время как метафоры сферы-источника «война» занимают второе место по частотности (135). Далее идут сфера-источник «дом»(99), «спорт»(107). Меньше всего было обнаружено метафор со сферой-источником «объекты», «путешествие», «объекты» (42 и 13 соответственно).

Проанализировав статьи, содержащие концептосферы «окружающая среда», можно сделать вывод о том, что они богаты употреблением метафор различных сфер-источников.

Исследуя теорию, мы выяснили, что одной из существенных особенностей современного газетного дискурса является его политематизм, что выражается в чрезвычайно обширном наборе представляющих данный дискурс текстов. Более того, характерным признаком газетного дискурса является то, что он объединяет множество коммуникативных систем, отраженных в языке газеты. Мы рассмотрели структуру концептосферы «окружающая среда», ее становление и специфику, а также специфику функционирования концептуальных метафор, репрезентирующих явления окружающей среды. Все статьи экологического профиля объединяются нами на основании дискурсивного подхода к экологическому дискурсу или дискурсу об окружающей среде. Основанием для этого служит общественная потребность в коммуникации на тему экологических проблем, растительного и животного миров.

В целом, можно предположить, что общение с помощью средств массовой информации является социальным взаимодействием, которое предполагает активную деятельность самих коммуникантов. Таким образом, концептуальные метафоры ориентированы на восприятие и интерпретацию проблем и вопросов, при помощи которых можно более точно воспринимать экологическую ситуацию в нашем мире.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцева. [Текст] / – М., 2002. – 724 с.
2. Сусов, И.П. Деятельность, сознание, дискурс и языковая система// Языковое общение: Процессы и единицы [Текст] / – Калинин, 1988. – С. 7–13.
3. Макормак, Э. Когнитивная теория метафоры // Теория метафоры. [Текст] / – М.: Прогресс, 1990. – 360 с.

4. Гак В.Г. Рецензия // Вопросы языкознания. [Текст] / 1993. № 3. С. 136-140
5. Лазуткина Ю.С., Сомин В.А. Общая экология. [Текст] / – Барнаул: Изд-во «Азбука», 2007. - 134 с.
6. Складаревская, Г.Н Слово в меняющемся мире: русский язык начала XXI столетия: состояние, проблемы, перспективы // Исследования по славянским языкам [Текст] / - № 6. – Сеул, 2001. – С. 177–202
7. Баранов О. С. Идеографический словарь русского языка. – Москва: Издательство ЭТС, 1995. – С. 87–95
8. Дорнзайф Ф. Ситуативно-тематический словарь. // Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen [Текст] / – Берлин, 1970. – С. 45–49.
9. Халлиг Р., Вартбург В. фон Система понятий как основа лексикографии. [Текст] / – 1952. – С. 145–153
10. Лакофф Дж., Джонсон М. Теория метафоры [Текст] / – М., 1990. - С. 387–415
11. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры [Текст] / – Екатеринбург, 2001. – 238 с.
12. Collins dictionary /Интернет источник – <http://www.collinsdictionary.com>
13. Webster's dictionary /Интернет источник – <http://www.dictionary.reference.com>
14. Oxford online dictionary /Интернет источник – <http://www.oxforddictionary.com>
15. Философский энциклопедический словарь / Интернет источник – <http://enc-dic.com>
16. Большой энциклопедический словарь /Интернет источник – <http://www.vedu.ru>
17. Greenpeace /Интернет источник – <http://www.greenpeace.org>
18. The New York Times /Интернет источник – <http://dotearth.blogs.nytimes.com>
19. The Guardian /Интернет источник – <http://www.theguardian.com/uk>

*Статья поступила в редакцию 26.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 811

## О РОЛИ ФРАНКОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ЛЕКСИКОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

© 2018

**Сидакова Нелли Валентиновна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков

*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, e-mail: nelly@solt.ru)*

**Аннотация.** Процесс активного заимствования иноязычной лексики существовал во все исторические эпохи, начиная с Античности. Появление новых слов в языке представляет собой актуальную проблему для всеобщего языкознания и является предметом изучения заимствований как процесса использования элементов одного языка в другом. В настоящем исследовании рассмотрен вопрос о месте и роли франкоязычных заимствований в лексикологической системе русского языка. Проведен анализ проникновения и функционирования галлицизмов в ходе и на фоне исторических эпох. Проанализированы основные экстра- и интралингвистические причины проникновения и способы адаптации галлицизмов в русской словообразовательной системе. Описание лексических возможностей и особенностей французских заимствований, позволило обозначить схожесть понятий в двух языках. Адаптированные в русском языке заимствования из французского, проникли почти во все сферы жизни и человеческой деятельности: политику, военное дело, область кулинарии, в сферу высокой моды и искусства (балет, театр, живопись, скульптура), в лексику бытового уровня. Неисчислимо количество галлицизмов оставило глубокий след в русской лексикологии в период царствования Петра I и послепетровскую эпоху. Употребление французских слов и фразеологизмов нашло отражение в художественной литературе, в бессмертных произведениях Пушкина, Толстого, Тургенева, Чернышевского, Чехова и других писателей. Богатейший творческий материал и обширный пласт франкоязычных элементов в русской литературе демонстрирует уважительное отношение к языку и культуре Франции. Работа содержит множество примеров франкоязычных заимствований, укоренившихся в русском языке.

**Ключевые слова:** франкоязычные заимствования, причины проникновения, исторические эпохи, лексикологическая система, галлицизмы, русский язык, способы адаптации, сферы употребления, русская художественная литература, французские слова и фразеологизмы.

## ABOUT THE ROLE OF FRENCH-LOAN BORROWINGS IN THE LEXICOLOGICAL SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE

© 2018

**Sidakova Nelly Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the foreign languages chair

*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin street, 44-46, e-mail: nelly@solt.ru)*

**Abstract.** The process of active borrowing of foreign vocabulary has existed in all historical epochs, since Antiquity. The emergence of new words in the language is an actual problem for general linguistics and is the subject of studying borrowings as a process of using the elements of one language in another. In this study, the question of the place and role of French-speaking loans in the lexicological system of the Russian language is considered. The analysis of the penetration and functioning of the Gallicisms in the course and against the backdrop of historical epochs is made. The main extra- and intralinguistic causes of penetration and ways of adapting the Gallicisms in the Russian word-formation system are analyzed. The description of the lexical possibilities and peculiarities of the French borrowings made it possible to denote the similarity of concepts in two languages. Adapted in the Russian language borrowings from the French, penetrated almost all the spheres of life and human activity: politics, military affairs, the field of cooking, in the sphere of high fashion and art (ballet, theater, painting, sculpture), in the vocabulary of the household level. An incalculable number of Gallicisms left a deep imprint in Russian lexicology during the reign of Peter the Great and the post-Peter era. The use of French words and phraseological units was reflected in fiction, in the immortal works of Pushkin, Tolstoy, Turgenev, Chernyshevsky, Chekhov and other writers. The richest creative material and vast strata of French-speaking elements in Russian literature demonstrate a respectful attitude to the language and culture of France. The work contains many examples of French-speaking loans, rooted in the Russian language.

**Keywords:** francophone borrowing, causes of penetration, historical epochs, lexicological system, Gallicisms, Russian language, adaptation methods, spheres of use, Russian fiction, French words and phraseological units.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Обогащение лексического состава языков происходит регулярно, на всем многовековом и многогранном пути их развития и совершенствования. Это явление обусловлено законом исторического и общественного функционирования языков. Во все исторические эпохи, начиная с Античности, формирование европейских языков происходило спонтанно, под влиянием древних языков: греческого и латинского. Об этом свидетельствуют древнейшие памятники латинской письменности, восходящие к VII–VI в. до н.э. Это была вульгарная латынь, которая дала начало многочисленным языкам, составившим впоследствии романскую языковую группу. Необходимо отметить, что и латинский язык претерпел в свою очередь влияние более древнего – греческого языка, результатом которого явился приток многочисленных слов-заимствований греческого происхождения. В эпоху распада Римской империи воздействие латыни сказалось и на формировании языков германской группы [1]. А через посредство романских и германских языков обилие слов латинского

происхождения можно было наблюдать и в русском языке, подчинившегося фонетическим и грамматическим нормам древнего языка.

Существует несколько основных источников и способов обогащения лексического состава языка, одним из которых, несомненно, является заимствование, процесс, в результате которого в конкретный язык внедряются и постепенно в нем укореняются инородные лексические элементы: морфемы, слова или целые фразы. Заимствование как грамматическая категория отражает суть экономического, политического, социального взаимодействия между народами, является средством выражения и характеристики результатов научных и культурных связей между различными странами, ибо ни одна культура и ни один язык не формируются изолированно. Актуальность использования франкоязычных включений во многие европейские языки заключается в том, что сам французский язык стал средством общения для многих народов и важнейшим средством постижения мировой культуры.

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор. Изучением вопросов заимствования из французского и других европейских языков, а также проблем, связанных с этим феноменом в языкознании занимались видные теоретики лингвистической науки и педагоги-практики: С.В. Анохина [2], В.Г. Демьянов [3], П.А. Журавлев [4], Л.П. Крысин [5], Н.В. Кушнарева [6], Д.С. Лотте [7], А.В. Минасян [8], Н.В. Сидакова [9;10], В.Н. Шапошников [11] и другие ученые-лингвисты.

В нашем исследовании мы обращались к работам представленных авторов с целью выявления основных этапов и источников в длительном процессе появления франкоязычных заимствований в лексикологической системе русского языка. В частности В.Г. Гак, известный лингвист, теоретик и практик в области изучения французского языка отмечал, что «...французский язык занимает первое место по числу заимствованных из него слов в крупнейшие европейские языки. Самые большие европейские языки – английский, немецкий и нидерландский, итальянский и испанский, польский и русский – наибольшее число иностранных заимствований взяли из французского языка. Это объясняется исторической ролью французского языка, который в течение веков выполнял функцию международного общения» [12, с. 73].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Появление новых слов в каждом языке представляет собой проблему, актуальную не только для конкретного языка, но и для всеобщего языкознания и в этой связи является предметом изучения заимствований как процесса использования элементов одного языка в другом. Словарный состав языка постоянно пополняется, новые слова осваиваются, происходит процесс ассимиляции и адаптации иноязычных слов в лексикологической системе принимающего языка.

В представленной работе рассматриваются некоторые причины появления франкоязычных лексических заимствований в словарном составе русского языка. Целью исследования является анализ способов отражения французских реалий в русском языке на фоне многовековых исторических событий и появления новых слов, являющихся следствием прямого или косвенного заимствования их из французского языка.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Заимствования являются естественным следствием исторически сложившихся взаимоотношений с другими народами и государствами и одним из наиболее активных лексикологических явлений в образовании современных языков. Отслеживание происхождения заимствований представляется довольно сложным процессом, и по этой причине при рассмотрении их сущности следует учитывать как историческую, так и семантическую эволюцию слов. Существует ряд объективных экстра- и интралингвистических причин появления заимствований в словообразовательной системе языков. Приведем некоторые из них, наиболее существенные для пополнения словарного запаса русского языка франкоязычными заимствованиями.

Среди экстралингвистических причин выделяются следующие:

- межнациональные и межгосударственные взаимодействия народов;
- потребность в номинации новых понятий, явлений или предметов в языке;
- нововведения в различных сферах человеческой деятельности;
- влияние культуры и авторитетность языка-источника;
- политические, экономические или социальные предпосылки появления интернационализмов в языке;
- престижность понятия или мода на слова иностранного происхождения.

Наиболее существенные интралингвистические при-

чины:

- отсутствие в принимающем языке эквивалентной лексической единицы для нового понятия (*l'impressionisme, le duel, le service, la chanson, le bidet, l'élite, la bohème, le beau monde*).

- возможность использования нового заимствованного слова, заменяющего описательный оборот, существующий в принимающем языке (*les accessoires, le motel, le portier, le bouquiniste, le crédit*);

- тенденция пополнять выразительные средства языка при помощи заимствованных слов-синонимов для стилистической окраски языка (*la boutique, le limite, l'emploi, le vernissage, Grand Prix*).

Следует констатировать, что прямые заимствования из французского языка, галлицизмы (от лат. *gallicus* – галльский), составляют наибольшее число из всех заимствований, вошедших в русский из других языков. Помимо указанных – слова и выражения, образованные по принципу однокоренных дериватов, с помощью словообразовательных элементов.

Для более полного осмысления проблемы мы проследили исторические этапы появления слов, обозначающих французские реалии в русском языке.

На протяжении многих веков Россия и Франция связаны тесными взаимовыгодными узами культурного и политического сотрудничества, начало которого было заложено еще в XI веке, когда дочь Ярослава Мудрого Анна стала королевой Франции, выйдя замуж за короля Франции Генриха I. Именно в эту эпоху начался процесс проникновения французских слов в русский язык. Однако XVI–XVIII века оказались наиболее яркими и продуктивными в длительном процессе проникновения французских слов в русский язык.

Неисчислимо множество французских слов и фразеологизмов было заимствовано в петровскую и особенно в послепетровскую эпохи. Это был значительный след в русской лексикологии, оставленный во времена царствования Петра I. Упрочение деловых и культурных связей между Россией и Францией началось, когда он «в Европу прорубил окно» и обеспечил выход к Балтийскому морю. Западная Европа и Франция, в частности, стали вполне досягаемы для организации и усовершенствования армии и флота: Россия стала крупной морской державой [13]. Для успешного развития военного дела и промышленности Петр выписывал из-за границы специалистов и ученых всех областей знаний, посылал в Европу для обучения наукам молодых людей. Петр I был первым русским царем, который знал иностранные языки, сам ездил за границу. Он интересовался, прежде всего, научно-техническими достижениями и способствовал появлению в русском языке французских слов, относящихся к военной тематике, научной и технической терминологии [14].

Новая политическая, техническая и военная терминология неизбежно и на многие столетия внедрилась из французского в русский язык: *l'avant garde (авангард), le capitaine (капитан), l'artillerie (артиллерия), la marche (марш), le bataillon (батальон), la redoute (редут), l'arsenal (арсенал), la cavalerie (кавалерия), la tranchée (траншея), l'attaque (атака), le salut (салют), le garnison (гарнизон), le générale (генерал), la barricade (баррикада), le pistolet (пистолет), les manœuvres (маневры), le maréchal (маршал), le partisan (партизан)* и др.

Именно в этот период под влиянием носителей французского языка в русском языке появились новые слова и выражения – заимствования, выражающие русский быт французскими словами и фразами: *merci (спасибо), bonjour (добрый день, здравствуйте), le professeur (преподаватель, профессор), l'avocat (адвокат), l'inspecteur (инспектор), le parlement (парламент), le premier (премьер), le bourgeois (буржуа)* и др.

По распоряжению Петра I, впечатленного западной культурой, в Россию стали приглашаться иноземные архитекторы, скульпторы, художники выдающиеся ак-

теры. Наибольший эффект производило знакомство с шедеврами французской скульптуры и живописи и, как следствие, появление новых слов из этой области: *la sculpture* (скульптура), *l'architecture* (архитектура), *l'atelier* (ателье, мастерская), *le chef d'œuvre* (шедевр), *le paysage* (пейзаж), *le portrait* (портрет), *la galerie* (галерея), *le vernissage* (вернисаж, выставка живописи), *la gouache* (гуашь), *la nature morte* (натюрморт), *la palette* (палитра), *le genre* (жанр), *le plein air* (пленэр, зарисовки на природе), *l'ovale* (овал), *le maître* (мэтр, мастер, учитель), *le nuance* (нюанс, оттенок) и др.

Значительным успехом в России в Петровскую эпоху пользовались парижские актеры, заполонившие театральные подмостки Петербурга и Москвы. Французская лексика из области театрального искусства стала востребованной, достаточно популярной и модной: *le bel étage* (бельэтаж), *le parterre* (партер), *le sujet* (сюжет), *le ballet* (балет), *les pointes* (пунты), *l'acteur* (актер, артист), *la pièce* (пьеса), *le roman* (роман), *le souffleur* (суфлер), *le spectacle* (спектакль), *l'emploi* (амплуа), *l'entracte* (антракт), *le genre* (жанр), *le rôle* (роль), *le repertoire* (репертуар), *la rampe* (рампа), *la reverence* (реверанс) и др.

В постпетровскую эпоху, в годы царствования Елизаветы Петровны воцарился и достиг апогея культ Франции и всего французского. В особенности это явление коснулось моды, изысканной кулинарии, светского образования. В Россию выписывались знаменитые портные-кутюрье, повара и кулинары, демонстрирующие свое мастерство и насаждавшие западную культуру. Гувернеры и педагоги обучали языку, французской культуре, этикету детей и взрослых: Россия заговорила по-французски. Для русского дворянства французский язык стал признаком хорошего тона и непременным атрибутом светского воспитания. Французский стиль завоевывал сердца.

Новая лексика из сферы высокой моды, одежды и предметов туалета произвела фурор в эту эпоху на мало просвещенных в этой области дам. Появились не только новые слова, но и порождавшие новую лексику неизвестные доселе предметы туалета: *le corsage* (корсаж), *le corset* (корсет), *le costume* (костюм), *la jaquette* (жакет), *le gilet* (жилет), *la voile* (вуаль), *la tulle* (тюль), *le couturier* (портной, кутюрье), *le manteau* (манто, пальто), *le cache-nez* (кашане), *les bijoux* (драгоценности и производное – бижутерия), *le collier* (колье), *la parfumerie* (парфюмерия), *les parfums* (духи, впоследствии – парфюм), *la poudre* (пудра), *le crème* (крем), *la haute couture* (высокая мода – от кутюр), *le garde-robe* (гардероб, шкаф для хранения одежды) и т. д.

Невероятно большое количество франкоязычных заимствований (если не сказать почти все) связано с кулинарией и сферой питания. Великолепная французская кухня с ее кулинарной оригинальностью славились еще со времен Бурбонов. Изысканная рецептура и деликатность блюд не оставляли равнодушными самых взыскательных почитателей застолья. Наименования многочисленных блюд и напитков французской кухни употребляются и ныне: *le caramel* (карамель, жженный сахар), *l'entrecôte* (антрекот), *la ratatouille* (рататуй, овощное блюдо), *le bouillon* (бульон), *la salade* (салат), *la soupe* (суп), *le limonade* (лимонад), *la complot* (компот), *le saucisson* (колбаса), *la côtelette* (котлета), *le bâton* (батон), *le sauce* (соус), *la gelée* (желе), *le cognac* (коньяк), *le champagne* (шампанское вино), *les champignons* (грибы), *l'omelette* (омлет), *le ragoût* (рагу), *le sauté* (овощной соус), *les bonbons* (конфеты), *le café* (кофе, кафе), *les tomates* (помидоры, томат), *l'apéritif* (аперитив), *le dessert* (деSSERT), *l'appétit* (аппетит), *le restaurant* (ресторан), *la delicatessen* (нежность, тонкость, деликатес) и др.

Французская заимствованная лексика как отражение культуры и быта народа, оказавшее сильное влияние на русскую лексику и на язык в целом, наблюдалась не

только в петровскую и постпетровскую эпохи. В двух последующих XIX-XX вв., заимствованные слова стали считаться наиболее престижными и соответствующими модным тенденциям того периода. Словосочетания и целые фразы были понятны каждому русскому без перевода: *l'intérieur*, *le bras*, *les jalousies*, *le cache-pot*, *le portemonnaie*, *le nécessaire*, *les accessoires*, *le flacon*, *la chaise-longue*, *le rendez-vous*, *pardon*, *merci*, *adieu*, *cherchez la femme*, *comme il faut*, *à la gerre comme à la guerre*, *carte blanche*, *mauvais ton*, *tête-à-tête*, *vis-à-vis*, *va banque* и др.

Динамика общественно-политической и экономической ситуации XX – начала XXI столетия повлекла за собой активное употребление и актуализацию новых вливаний в русский язык: *le budget* (бюджет), *le credit* (кредит), *la presse* (пресса), *l'attaché* (атташе), *le communiqué* (коммюнике), *l'actionnaire* (акционер), *l'indexation* (индексация), *les avoirs* (авуары), *autoritaire* (авторитарный), *débattre* (дебатировать), *mousser* (муссировать) и множество других.

С течением веков происходила эволюция заимствованной различной лексики, в частности, галлицизмов. Причем необходимо сделать оговорку, что французская лексика, осевшая в русском языке, значительно шире по своему определению, чем собственно дефиниция галлицизм. Многочисленные франкоязычные заимствования, эволюционировавшие и адаптировавшиеся в русском языке, укоренились в словарном составе и во всей лексикологической системе настолько прочно, что их можно распознать только с помощью этимологических словарей. При этом адаптация наблюдается в фонологическом, грамматическом строе языка, но не минует и социально-психологический аспект восприятия иностранных слов и лексических оборотов.

Фонологическая адаптация новых слов в языке заключается в воздействии на них иной фонетической окраски, характерной для родной речи: согласные звуки озвончаются или оглушаются, смягчаются или произносятся твердо, а носовые французские гласные произносятся как чистые. В частности, русскому произношению свойственна палатализация (смягчение звуков), недопустимая для французского прононса: *la crème* – (крем), *beige* – (бежевый) и др. Оглушение конечных согласных также явление, характерное для русского звучания: *garage*, *la plage* – произносятся звук *ш* в русской транскрипции, вместо *ж*; *parade*, *le mascarade* – произносятся звук *т* в русской транскрипции, вместо *д*.

С точки зрения грамматической адаптации, заимствования также способны подвергаться трансформации: часто смешается ударение в слове: *professeur* (удар. на 2 слоге) – *le professeur* (удар. на 3 слоге), может изменяться род некоторых существительных: *le jury* (муж. род) – *жюри* (ср. род), *la salade* (жен. род) – *салат* (муж. род). Пресловутый *le café* (кофе) – и на языке оригинала, и на русском языке – мужского рода. Однако не одно поколение склонно, к сожалению, относить его к роду среднему: *кофе* (оно). Список примеров можно продолжить.

Социально-психологическая адаптация заимствований довольно ощутима для населения. Особенность восприятия новых слов связана со сложностью их усвоения и использования в родной речи. Не всегда употребление новых иностранных слов адекватно пониманию их значения, и бывает вызвано не столько языковой потребностью, сколько престижностью заимствованных слов или модой на иностранную лексику [15]. В повседневной речи модные языковые тенденции все чаще проявляются: стали говорить *парфюм*, вместо *духи*; *бутик*, вместо *магазин*; *вернисаж*, вместо *выставка*; *вояж*, вместо *путешествие*; *волонтер*, вместо *доброволец*; *визави*, вместо *собеседник* и т. д. Для этих и многих других слов существуют довольно емкие и звучные эквиваленты в «великом и могучем» русском языке.

Лингвисты, хранители и ценители исконно русского языка выражают категорическое неприятие иностран-

ных слов без надлежащей потребности. Ярво выраженный протест против засилья чужеродной лексики, «засоряющей» язык, объективно выполняет важную общественную функцию поддержания естественного познания классических норм русского языка. Следует помнить об этическом аспекте частого употребления заимствований, которое может играть созидательную роль в языке, но употребление их вне всякой логики и смысла может нанести значительный вред: привести к десемантизации слов и снижению уровня языковой культуры [16].

В свете рассматриваемой проблемы о франкоязычных заимствованиях в русском языке нельзя обойти вниманием вопрос употребления французских слов, лексических оборотов и целых фраз в художественной литературе. Это целый обширный пласт богатейшего материала лингвистического и культурологического характера, содержащийся в русской литературе и демонстрирующий благоприятное и уважительное отношение к культуре Франции и языку. Включение в художественные произведения элементов французского языка не означало исключительно владение им, это был русско-французский билингвизм, оставивший глубокий след в русском литературном языке и являвшийся характерной чертой стилистики произведений русских писателей. Уместное и осмысленное употребление заимствований из французского языка прослеживается в произведениях Пушкина, Толстого, Тургенева, Чернышевского, Чехова и многих других писателей XIX века, являвшихся символом светской культуры и отражением гуманистических идей.

Безукоризненное владение французским языком и значение его для творчества Пушкина безгранично. Поэт с легкостью читал и писал по-французски, использовал не просто изолированные франкоязычные слова и фразы в своих произведениях, а целые стилистически законченные отрывки и тексты. В речь своих персонажей Пушкин целенаправленно вкладывал французские слова и выражения, дабы продемонстрировать их аристократическое происхождение и светское воспитание. Известны его рассуждения о том, что «образованный человек обязан владеть французским языком». Многочисленные произведения А.С. Пушкина содержат франкоязычные эпизоды: диалоги, монологи, описательные элементы, отдельные слова и фразы. Общеизвестные шедевры «Евгений Онегин», «Повести Белкина», «Пиковая дама», «Дубровский», «Граф Нулин», «Египетские ночи» и другая проза и лирика отражают эмоциональную натуру поэта.

Французский язык играл особенную роль в жизни художника-лирика. К слову, академик Д.С. Лихачев отмечал, что А.С. Пушкин, одинаково хорошо владея русским и французским языками, видел словесный мир «в цвете». В своем письме к Чаадаеву Пушкин писал: «*Je te parlerai la langue de l'Europe. Elle m'est plus familière que la nôtre*» (Я буду говорить с вами на языке Европы, он мне ближе, чем наш).

Анализируя творчество Л.Н. Толстого с точки зрения использования в его произведениях франкоязычных заимствований, следует обратить внимание на романы «Война и мир» и «Анна Каренина», особенно насыщенные французскими элементами. Галлицизмы в этих произведениях представлены в основном в диалогической и монологической речи главных героев романов и принадлежат не собственно Толстому, а его персонажам. В.В. Виноградов отмечал, что специфика авторского стиля состоит в чрезмерном использовании галлицизмов, включенных в речь персонажей «Войны и мира» для характеристики аристократической петербургской среды, что создает «комический эффект за счет неумеренного использования галлицизмов в речи».

В речи толстовских персонажей наиболее активны социально обусловленные слова, выражения и конструкции, относящиеся к речевому этикету (Форму-

лы обращения, приветствия, благодарности, просьбы, пожелания, прощания): *Ma chère, Mon chère monsieur Pierre, Ma bonne amie, Charmant, Ma délicieuse! Bonjour, ma chère, Je vous félicite, Attendez, allez, mon ami! Au nom de dieu! Courage, mon ange! Merci, mon père* [17]. Сам же Л.Н. Толстой прекрасно владел французским языком и в авторском стиле писателя прослеживается сосуществование и взаимодействие двух языков.

Творчество И.С. Тургенева пронизано многочисленными франкоязычными вкраплениями, что свидетельствует о глубоком знании французского языка и культуры. Иноязычные знания писателя не ограничивались только владением французского языка: он владел и многими другими. Однако при соотношении использования заимствований в его произведениях, несомненное «лидерство» принадлежит французскому языку. Особенная активизация франкоязычной лексики прослеживается в романах «Новь» и «Отцы и дети». И.С. Тургенев так определял свое отношение к языку: «Мое *comme il faut* состояло в отличном французском языке и особенно в выговоре. Человек, дурно выговаривавший по-французски, тотчас же возбуждал во мне чувство ненависти» [18; 19].

Общезвестен факт использования галлицизмов в произведениях Н.Г. Чернышевского и А.П. Чехова. Присутствие французской культуры и языка наблюдается почти во всем творчестве писателей.

К концу XIX-началу XX века французский язык рассеян по огромному культурному пространству России, занимая прочное положение в лингвистическом сознании россиян, свидетельством чему становятся многочисленные мемуары, произведения писателей этой эпохи, от Горького до Тэффи. Причем французские слова и выражения встречаются в произведениях писателей и поэтов всех направлений и стилистических тенденций: Блока, Бунина, Куприна, Осоргина, Северянина, Гумилева, Ахматовой и др. За французским языком закрепляется статус языка эпистолярной прозы [17].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Подводя итог обзору и характеристике франкоязычных заимствований в русском языке, мы сделали вывод, что употребление их продиктовано рядом объективных экстра- и интралингвистических причин появления новых лексических единиц в словообразовательной системе. В ходе исследования мы выявили, что многочисленные заимствования, проникавшие в русский язык в различные эпохи его исторического развития, отражают разнообразные сферы человеческой деятельности и касаются почти всех сторон социальной, политической, культурной жизни страны и народа. Описание лексических возможностей французских заимствований, особенностей и закономерностей проникновения галлицизмов в русский язык позволило произвести их исторически сложившуюся классификацию, обозначить схожесть значений данных слов в двух языках, определить влияние и роль франкоязычных заимствований в лексикологической системе русского языка. В данном исследовании выявлены основные сферы деятельности человека, в которых наиболее часто употребляются франкоязычные заимствования: военное дело, политика, область кулинарии, сфера искусства (балет, театр, живопись, скульптура), высокая мода и лексика бытового уровня.

Употребление французских лексических оборотов и целых фраз в художественной литературе нашло отражение в произведениях Пушкина, Толстого, Тургенева, Чернышевского, Чехова и других писателей. Богатейший творческий материал, включающий обширный пласт искусно использованных авторами франкоязычных заимствований, демонстрирует уважительное отношение к культуре Франции и языку.

Наша работа не претендует на полноту исследования многогранной проблемы франкоязычных заимствований в русском языке. Актуальным представляется даль-

нейшее обращение к феномену галлицизмов, их употреблению в речи и литературе, более глубокому изучению в области семантики и лексикологии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сидакова Н.В. Теоретико-методологический базис реализации обучения французскому языку студентов неязыкового профиля // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 184-187.
2. Анохина С.В. Активные процессы современного словопроизводства. – Белгород, 1999.
3. Демьянов В.Г. Иноязычная лексика в истории русского языка XI–XVII веков. Проблемы морфологической адаптации. – М.: Наука, 2001.
4. Журавлев П.А. К вопросу англоязычных заимствований // Русский язык конца XX столетия (1985–1995). – М., 2000. С. 149–158.
5. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия. – М.: Просвещение, 1996. 391 с.
6. Кушнарева Н.В. Проникновение иноязычных слов в русский язык // Омский научный вестник. 2011. № 6 (102). С.135–137.
7. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. – М.: Наука, 1982. 152 с.
8. Минасян А.В. Семантический анализ терминологии русского языка, заимствованной из «французского языка (на материале литературоведческой, военной и архитектурной терминологий): Дис. ... канд. филол. наук: М.: РГБ. 2003. 186с.
9. Сидакова Н.В. Характерные черты модернизированного содержания обучения иностранному языку // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова. 2014. Т. 20. № 5. С. 201–204.
10. Sidakova N.V. L'esprit scientifique: Учебное пособие по технике перевода специальных текстов / Под ред. докт. филолог. наук, проф. Т.Д. Щербаковой. Владикавказ, 2014. 103 с.
11. Шапошников В.Н. Иностранные слова в современной российской жизни // Русская речь. 1997. № 3. С. 38–42.
12. Гак В.Г. Французский язык в современном мире // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 72–80.
13. Мурия М. Р., Мартемьянова Е. В., Конюхова Е. В. Французские заимствования в русском языке // Юный ученый. 2017. № 3. С. 112–114.
14. Французские заимствования в лексике русского языка // [Электронный ресурс] – Режим доступа // <http://www.hintfox.com/article/frantsyyskie-zaimstvovaniya-v-leksike-rysskogo-jazika.html>.
15. Сидакова Н.В. Употребление иностранных слов в русском языке: логика речи или дань моде? // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4(17). С. 111–114.
16. Сидакова Н.В. Формирование профессиональной компетентности студентов неязыковых специальностей вуза средствами иностранного языка в условиях многоуровневого образования: Дисс. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2010. – 236 с.
17. Колосова Н.А. Французская традиция в российском культурном пространстве // Спецкурсы по романской филологии // [Электронный ресурс] – Режим доступа // <https://refdb.ru/look/2870951-pall.html>.
18. Туманян Э.Г. Язык как система социолингвистических систем. – М.: Наука, 1985. 247 с.
19. Сидакова Н.В. Принцип системности в технологии модульного обучения иностранным языкам // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 213–216.

*Статья поступила в редакцию 23.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 811.581

## АНАЛИЗ СЕМАНТИЧЕСКИХ ЗНАЧЕНИЙ КИТАЙСКОГО ГЛАГОЛА 想 И ЕГО УПОТРЕБЛЕНИЯ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

© 2018

Чан Ин, доктор филологических наук, профессор  
Кан Линн, магистрант

Харбинский научно-технический университет  
(150080, Китай, Харбин, район Наньган, улица Сюэфулу, 52, e-mail: 1272642614@qq.com)

**Аннотация.** Предметом исследования является специфика глагола 想, обладающего большим значением в речевых ситуациях. Объектом исследования является актуальный вопрос, касающийся семантических значений глагола 想. Авторы подробно рассматривают такие аспекты, как употребление глагола 想 в китайском языке, разнообразие конструкций, в состав которых входит данный глагол. Особое внимание уделено анализу семантики глагола 想 и созданию его синонимических групп. В результате исследования шести семантических значений глагола автор выявляет их сходства и особенности. Выделяя главную смысловую нагрузку модального глагола 想, исследователи сравнивают его с другим глаголом 要, выражающего также значение желания. Данное сравнение позволило авторам подчеркнуть, что глагол 想 в предложениях выражает более сильное желание или стремление человека совершить действие. Этому способствуют наречия степени: 很 (очень), 最 (чрезвычайно, очень), 十分 (очень, в полной мере), 有点儿 (немного, чуть-чуть), наречие 正 в значении «именно в этот момент, как раз тогда» и адвербиальные словосочетания 不大 (не очень, не особенно). Востребованность изучения китайского глагола 想 связано с его высокой употребительностью в речи и содействием углубленного изучения других глаголов, что способствует не только развитию коммуникативных навыков, но и практике перевода с китайского языка на русский и наоборот.

**Ключевые слова:** китайский язык, глагол 想, семантическое значение, слово, конструкция, направления, синтаксические актанты, синонимические группы, модальный, желание, стремление, наречия степени, коммуникативные навыки, перевод, практика.

## ANALYSIS OF THE SEMANTIC SIGNIFICANCE OF THE CHINESE VERBS 想 AND ITS USE IN THE CHINESE LANGUAGE

© 2018

Chang Ying, doctor of Philology, professor  
Kang Liying, master student

Harbin University of Science and Technology,  
(150080, China, Harbin, Nangang District, Xuefu Road, 52, e-mail: 247018572@qq.com)

**Abstract.** The subject of the study is the specificity of the verb, which has a great importance in speech situations. The object of the study is the actual question concerning the semantic meanings of the verb. The authors consider in detail such aspects as the use of the verb in the Chinese language, the variety of designs, which include the verb. Special attention is paid to the analysis of the semantics of the verb and the creation of its synonymous groups. As a result of the study of six semantic meanings of the verb, the author reveals their similarities and peculiarities. Highlighting the main semantic load modal verb, researchers compare it with another verb, expressing the meaning of desire. This comparison allowed the authors to emphasize that the verb in sentences expresses a stronger desire or desire of a person to perform an action. This is facilitated by adverbs of degree: 很 (very), 最 (extremely, very), 十分 (really, fully), 有点儿 (a little bit), 正 adverb meaning “at this moment, right then” and the adverbial phrase 不大 (not very, not particularly). The demand for the study of the Chinese verb is associated with its high use in speech and promote in-depth study of other verbs, which contributes not only to the development of communication skills, but also the practice of translation from Chinese into Russian and Vice versa.

**Keywords:** chinese language, verb 想, semantic meaning, direction word, design, direction, syntactic actants, synonymous groups, modal, desire, aspiration, adverbs of degree, communication skills, translation, practice.

С развитием глобализации обмен политикой, экономикой и культурой между странами становится более тесным, всё больше иностранцев с интересом изучают китайский язык. Современные достижения в области языкознания способствуют распространению и изучению китайского языка. Ведущее место в постижении китайского языка принадлежит глаголам, которые обладают универсальными вербальными грамматическими категориями, позволяющими узнать и увидеть происходящие или планируемые события в окружающем пространстве. Модальные глаголы китайского языка отражают отношение говорящего к данным событиям. Глагол как предикат представляет собой ведущую часть предложения, поскольку имеет две особенности: не имеет единства связи с именем существительным и притягивают к себе внимание силой грамматических признаков. Говоря иначе, модальные глаголы при построении предложений различных типов становятся сильнее грамматически других членов предложения.

Особое место в морфологии китайского языка занимает глагол с высокой употребительностью – 想. Владение глаголом непосредственно влияет на языковые способности человека, поскольку в определённой степени отражает процесс развития восприятия окружающего мира и лексико-грамматической системы родного и изучаемого иностранного языков. Китайский учёный Кун Линда в своем анализе овладения самостоятельными частями речи детей в возрасте 1–5 лет об-

наружил, что многие дети в возрасте двух лет владеют глаголом 想. В период 3–5 лет большинство из них в речевых ситуациях постоянно употребляют глагол 想 для того, чтобы выразить желание или просьбу. Например, 想吃饭 (хочу есть), 我来想个办法 (пусть я придумаю какой-либо выход), 让我想一会儿 (пусть я подумаю) и так далее. Однако другие глаголы – 思考, 打算, связанные с глаголом 想 гораздо позднее появляются в речевой практике детей [1]. Данное исследование учёного лишь доказывает, что глагол 想 является началом восприятия окружающего мира, постижения его тайн и загадок. Из этого следует, что изучение глагола 想 является актуальным и востребованным в любом возрасте.

1. Анализ семантических значений глагола 想 в «现代汉语词典» («Словаре современного китайского языка») отражено, что глагол 想 имеет шесть семантических значений. Он употребляется в речи в качестве шести отдельных глаголов, имеющих свое значение [2].

Китайский учёный Гао Тянь в работе «Анализ основного значения глагола 想 и создание словесных групп его синонимов» отметил, что основное значение глагола 想 включает в себя два уровня: на первом уровне глагол 思考 имеет значение «мыслить, думать»; на втором уровне методом мыслительных операций получать результат, которого субъект ожидает [3].

В современном китайском языке основой глагола 想 служит 思考 первое семантическое значение, име-

ющее сходство со значением русских слов «мыслить, думать». Остальные значения глагола 想 являются дериватами перового значения. Семантика глагола характеризуется как процесс, в котором субъект обрабатывает полученную информацию посредством размышлений, сформированных установок и ценностей. Это отражено в примерах: а) 想主意/думать об идее; б) 想对策/думать о мерах; в) 想出路/думать о выходе; г) 想明年计划/думать о плане на следующий год; д) 想事儿/думать о чём-то

Второе семантическое значение глагола 想 обозначает «предполагать, полагать, считать, думать»: 我想他今天不会来了: «Я предполагаю (полагаю, считаю, думаю), что сегодня он не придёт».

Третье семантическое значение глагола 想 обозначает появление какого-либо желания: надеяться, желать, ожидать, мечтать, хотеть, рассчитывать, намереваться, планировать. Например, 我想到杭州去一趟. «Я хочу (планирую, желаю) отправиться в город Ханчжоу».

Четвёртое семантическое значение глагола 想: «думать о ком/чём-либо, скучать, тосковать по кому/чём-либо, беспокоиться о ком/чём-либо»; например, 我们很想你. «Мы очень скучаем о вас».

Пятое семантическое значение глагола 想 включает в себя значение «вспоминать, припоминать»: 十几年前的事, 他已经想起来了. «Он уже не может вспомнить то, что происходило больше десяти лет назад».

В шестое семантическое значение глагола 想 включено понятие: запоминать, помнить: а) 我老想着他对我的好处. «Я часто помню пользу того, что он мне дал»; б) 想着上级交给他的任务. «Помню задачу, которую доверил начальник».

## 2. Употребление глагола 想

Рассмотрим конструкции употребления глагола 想:

1) Глагол 想+имя существительное: в такой конструкции глагол 想 управляет дополнением, которое выражает какую-то цель. Общие синтаксические актаны: 主意(идея), 对策(мера), 出路(выход), 计划(план) и другие (примеры приведены в 1а-1д).

2) Глагол 想+комплемент результата. В китайском языке структура «глагол+комплемент результата» служит одной из общих конструкций употребления глаголов. Общими комплементарными результата глагола 想 являются: 通, 清楚, 周到, 明白, 好. По принадлежности эти слова являются наречиями, имеющими значение результата. Так как существуют большие различия между русским и китайским языками (китайский язык относится к китайско-тибетской языковой семье, а русский язык входит в индоевропейскую языковую семью), то в русском языке преобладает большое количество конструкций, выражающих такое значение. Однако буквальный перевод подобных конструкций с китайского языка невозможно осуществить: а) 想通: понять что; постичь что; осознать что; разумеет что, (устар., обл.): 脑袋搭在头. «Всё это никак не укладывается в моей голове» [4].

3) Глагол 想+комплемент направления: эта конструкция показывает, что некоторые имена существительные имеют значения направленности действия. Общие комплементы направления глагола 想 приобретают значения: 想: 上, 下去, 出, 出来, 起, 起来, 开, 到 В «Большом толковом словаре китайских глаголов» определено 26 слов направлений. Семантические значения всех слов направлений, относящихся к глаголу 想, отражены в «汉语动词用法词典» («Большом толковом словаре китайских глаголов») [5] рассмотрим примеры:

а) 上: начинать, вступать в какое-либо состояние: в этой речевой конструкции 想 上 глагол приобретает значение «начинать думать»: 你看他又想上心事了. «Посмотри, он опять начинает думать о своей заботе»; в русском языке аналогично: «Посмотри, он озабочен о...; Посмотри, он думает о своих проблемах»;

б) 下去: «продолжать какое-либо действие дальше», в единстве с глаголом 想 下去 имеет значение «ду-

мать дальше»: 你就按这个思路想下去吧: «Думай дальше, следуя этой линии мысли».

в) 出: «выявлять что-либо, быть отчётливым (ясным), выполнить что-либо, совершить что-либо». В единстве с глаголом 想出 означает «придумать»: 小李想出一个好对策. «Сяо Ли придумал одну хорошую меру».

г) 出来: «выявлять что-либо, быть отчётливым (ясным), выполнить или совершить что-либо». Отметим, что по семантическому значению 想出 совпадает с 想出来: 想出来一个办法; 想出一个办法来; 想了一个办法出来; «Придумали один способ». В данных примерах три китайских предложения имеют одинаковое значение.

д) 起 и 起来 обозначают: «вступление в какое-либо состояние»: 老赵想起对策来. – «Лао Чжао начинает думать о мерах».

е) 开: «вступать в какое-либо состояние»: 大家帮他想开办法了. – «Все помогают ему думать о выходе». Такое сочетание в китайском языке ещё имеет второе значение: 想开: «думать о чём-либо с оптимизмом»: 什么事都要想得开. – «Надо думать обо всём с оптимизмом».

ж) 到: «касаться чего-либо»: 你说的那几条我也想到了. – «То, что ты сказал, мне в голову тоже пришло».

з) 到: «действие продолжается до какого-либо времени, какого-либо места, либо какой-либо степени»: 想到深夜. – «Думать о чём-то до глубокой ночи».

и) 到...来/去: «действие продолжается до какого-либо места»: 谁知道他想到哪儿去了. – «Чёрт знает, о чём он думает».

Для доказательства особенностей использования модального глагола 想 xiǎng сравним его с другим модельным глаголом 要 yào, имеющим значение желания.

Глагол 想 – 想 xiǎng 要 yào «хотел бы» выражает настойчивое желание коммуниканта и при переводе предложений на русский язык трактуется семантикой глаголов «хотеть», «желать». Например, 我想喝一杯啤酒. Wǒ xiǎng hē yī píng pījiǔ. Я хотел бы выпить бутылку пива. В предложении с глаголом 想 звучит вежливая просьба: говорящий при обращении к мало знакомым людям или в общественном месте использует смягчённое пожелание.

要 yào «хочу»: 我要喝一杯啤酒. Wǒ yào hē yī píng pījiǔ. Я хочу выпить бутылку пива. В этом предложении в обращении, независимо к кому к официанту, продавцу, близкому другу, члену семьи – звучит прямая команда.

В простых вопросительных и повествовательных, сложноподчиненных предложениях типа: 下课以后你想干什么?: «Что ты хочешь делать после занятий?» 我也想试试.: «Я тоже хочу попробовать». 老板想见你. Lǎobǎn xiǎng jiàn nǐ. «Босс хочет тебя видеть». 很抱歉我这么早就来烦扰您,但我想跟您谈话.: «Извините, что беспокою Вас в столь ранний час, но я хотел бы с Вами побеседовать» звучит как вежливое обращение желаний узнать о дальнейших планах, желание что-то попробовать самому, извинение и просьба одновременно [6].

Из приведенных примеров следует, что модальный глагол 想 чаще всего употребляется в разговорной речи, придает предложению вежливый, более мягкий характер, служит для выражения просьбы или пожелания. Ещё одной особенностью является тот факт, что использование данного глагола в речевых ситуациях позволяет коммуникантам выразить более сильное стремление к осуществлению действий, граничащих с прямым намерением говорящего.

Употребление глагола 想 в речевой практике связано и с наличием в нем трёх дополнительных немодальных значений, благодаря им глагол реализуется в качестве обычного переходного глагола [7]:

1) «думать», «мыслить», «размышлять», «обдумыв-

вать»: в этом значении 想 становится синонимичным глаголам 思考 sīkǎo, 考虑 kǎolǜ, 思索 sīsuǒ; например 我正在想这个问题。 – Я как раз думаю над этим вопросом. 你在想什么! – О чём ты думаешь?

2) «думать, что...», «полагать», «считать» в этом значении они приближаются к глаголам 认为 rènwéi, 以为 yǐwéi; 我想他今天一定来。 – Я думаю, [что] он сегодня обязательно придёт;

3) в дополнительном значении «тосковать», «скушать» глагол 想 выступает в качестве синонима 想念 xiǎngniàn, 思念 sīniàn, 怀念 huáiniàn, 挂念 guàniàn; 惦记 diànjì; например, 我很想老家。 – Я очень тоскую по родным краям.

Выступая в этих трех немодальных значениях, глагол 想 в настоящем и будущем времени имеет отрицательную форму 不想 bù xiǎng, в прошедшем – 不想 bù xiǎng или 没想 méi xiǎng: 我不想北京和其永恒的拥堵。 Я не скушаю по Пекину с его вечными пробками [8].

Следовательно, на основании исследования было выявлено, что китайский глагол 想 обладает шестью семантическими значениями. Все эти семантические значения имеют сходство по многим признакам, однако в речевых конструкциях глагола с другими частями речи приобретает некую самостоятельность. Значение и употребление в предложениях модального глагола 想 xiǎng зависит от второстепенных членов предложения – дополнений: наречий степени: 很 hěn «очень», 有(一)点(儿) yǒu(yī)diǎn(ér) «немного, чуть-чуть», 更 gèng «ещё более, ещё», 好 hǎo «очень, чрезмерно», 非常 fēicháng «исключительно, чрезвычайно, крайне, весьма» и других. Зависимость значения глагола определяется и другими грамматическими категориями следующих частей речи: наречием 只 zhǐ в значении, выражающем ограничение «только, всего лишь», адвербиальным словосочетанием 不大 «не особенно, не очень», наречием времени 正 «именно в этот момент». Надеемся, что данная работа будет способствовать успешному обучению китайскому языку и переводческой деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кун Линда. Анализ овладения знаменательными словами ребёнком. Хэфэй: Издательство Аньхуайского университета, 2004. – 45 с.
2. Словарь современного китайского языка. Институт языковой редакции Китайской академии общественных наук. – Пекин: Коммерческое издательство, 2012. 1424 с.
3. Гао Тянь. Анализ основного значения глагола 想 и создание словесных групп его синонимов. – Бэнбу: Вестник Бэнбуского института, 2014(05). С.38–40.
4. Ся Чжун, Чжан Цаожэнь, Гу Байлинь. Китайско-русский словарь. Пекин: Коммерческое издательство, 1989. – 996 с.
5. Мэн Цзун, Чжэн Хуайдэ, Мэн Хай. Большой толковый словарь китайских глаголов. – Пекин: Коммерческое издательство, 1999. С. 412–413.
6. Карпека Д.А. Глагол и грамматические категории предикатов в современном китайском языке. – СПб.: Восточный экспресс, 2017. – 385с.
7. Кошелева И. В. Модальные глаголы. Китайский язык. Справочное пособие. Часть 1. (для студентов III курса факультета иностранных языков, изучающих китайский язык). Харьков: ХНУ им. В. Н. Каразина, 2011. – С. 55–56.
8. Иванов А.И., Поливанов Е.Д. Грамматика современного китайского языка. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 280с.

*Статья поступила в редакцию 11.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 811.112.2:811.161.1'42

## К ВОПРОСУ О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ ГРАММАТИК РУССКОГО ЯЗЫКА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА

© 2018

Ширшикова Алиса Александровна, аспирант  
Санкт-Петербургский государственный университет

(199034, Россия, Санкт-Петербург, Университетская набережная, д. 7–9, e-mail: alice-lila@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются причины изучения русского языка немцами в XVIII веке и производится сопоставительный анализ двух грамматик русского языка для немцев, напечатанных в России во второй половине XVIII века. В 1755 г. М.В. Ломоносов написал «Российскую грамматику», сыгравшую роль в нормализации русского литературного языка. Позднее она была переведена И.Л. Стафенгагеном на немецкий язык («Russische Grammatik», 1764). Учебник русского языка Я.М. Родде («Russische Sprachlehre», 1773) предназначался для школьников и испытал на себе влияние грамматических трудов предшественников, в том числе М.В. Ломоносова. Обе грамматики русского языка имеют похожую композиционную структуру: наличие посвящения, предисловия, оглавления; кроме того, в обеих грамматиках имеется шесть разделов (Abschnitt), состоящих из глав (Hauptstück) и многочисленных параграфов. Сходство двух грамматик проявляется в подаче примеров, обращении к латинской грамматической терминологии. Различия между двумя грамматиками связаны с подходами авторов к выделению частей речи, что находит отражение в содержании разделов, и выбором грамматической терминологии. Структура заголовков, а также графические особенности указанных грамматик русского языка отражают черты немецкого научного дискурса XVIII века.

**Ключевые слова:** грамматика русского языка, учебное пособие, немецкоязычная аудитория, латинские заимствования, «Российская грамматика» М.В. Ломоносова, «Russische Grammatik von Herrn Michael Lomonossow», «Russische Sprachlehre» Я.М. Родде.

## ON SOME FEATURES OF THE GRAMMARS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN GERMAN PUBLISHED IN THE SECOND HALF OF THE 18TH CENTURY

© 2018

Shirshikova Alisa Aleksandrovna, postgraduate student  
St. Petersburg State University

(199034, Russia, Saint Petersburg, Universitetskaya embankment, 7/9, e-mail: alice-lila@mail.ru)

**Abstract.** The article discusses the reasons for learning the Russian language by the Germans in the 18th century and presents a comparative analysis of two grammars of the Russian language for German speakers published in Russia in the second half of the 18th century. In 1755, M.V. Lomonosov wrote the “Russian grammar” that reformed the Russian literary language. Later it was translated into German by J.L. Stavenhagen (“Russische Grammatik”, 1764). The Russian language book by J.M. Rodde (“Russische Sprachlehre”, 1773) was intended for schoolchildren and experienced the influence of the grammatical works of other scientists, including M.V. Lomonosov. The two grammars of the Russian language have a similar compositional structure: both are preceded by dedication, the prefaces, the table of contents, in addition, in both grammars there are six sections (Abschnitt), consisting of chapters (Hauptstück) and numerous paragraphs. The similarity of the two grammars is manifested in the presentation of examples and in the usage of Latin grammatical terminology. The differences between the two grammars are related to the authors’ approaches to distinguishing parts of speech, which is reflected in the content of sections, and to the choice of grammatical terminology. The structure of the headings, as well as the graphic features of these grammars of the Russian language are characteristic of German scientific discourse of the 18th century.

**Keywords:** grammars of the Russian language, textbook, native speakers of German, Latin loanwords, “Russian Grammar” by M.V. Lomonosov, “Russian Grammar” by J.M. Rodde.

Как известно, петровские реформы затронули самые разнообразные сферы государственной и общественной жизни в России, а интенсивная европеизация страны коснулась культуры и образования. Вместе с возросшим притоком иностранцев в России возникла насущная необходимость в учебных пособиях по русскому языку для переселенцев. Опубликованная в 1757 г. «Российская грамматика» М.В. Ломоносова [1] как первая печатная нормативная грамматика на русском языке стала авторитетным примером для всех последующих грамматик по русскому языку, в том числе и для иностранных [2, с. 89; 3, с. 353].

Из-за большого количества немецкоговорящего населения в балтийских городах, Санкт-Петербурге, Москве в России всё чаще стали появляться учебники русского языка для немцев [4, с. 24; 5, с. 151]. Так по предложению М.В. Ломоносова на немецкий язык была переведена его «Российская грамматика». Некоторое время спустя в Риге была издана грамматика русского языка для немецких школ.

Именно эти две грамматики послужили объектами анализа для выявления некоторых характерных особенностей немецкоязычных грамматик русского языка второй половины XVIII века. Ниже приводится библиографическое описание данных источников:

– *«Rußische Grammatik verfaßet von Herrn Michael Lomonosow Kayserl. Staats-Rath, der Kayserl. Academie der Wissenschaften zu St. Petersburg wirklichem Mitgliede*

*und Professorn der Chymie, wie auch der Kayserlichen Academie der Künste dasselbst, der Königlichen Academie der Wissenschaften in Schweden und der Academie des Bononischen Instituts Ehren-Mitgliede. Aus dem Rußischen übersetzt von Johann Lorenz Stavenhagen. St. Petersburg: Kayserl. Academie der Wissenschaften, 1764» [6];*

– *«Russische Sprachlehre, zum Besten der deutschen Jugend eingerichtet von Jacob Rodde, Secretair und Translateur des Magistrats in Riga. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1773» [7].*

Цель статьи заключается в изучении особенностей немецкоязычных грамматик русского языка, вышедших в свет во второй половине XVIII века в России. Для выявления характерных черт анализируемых грамматик русского языка для немцев целесообразно обратиться к истории создания данных текстов и подробнее остановиться на их заглавиях, композиционных структурах, грамматической терминологии.

Выдающийся русский ученый Михаил Васильевич Ломоносов (1711-1765) внес вклад не только в самые разные науки, но и в становление национального языка, а его «Российская грамматика» позволила разрешить назревшую проблему кодификации русского языка. При работе над грамматикой, Ломоносов обратился к европейской лингвистической традиции, ориентировался на известные ему грамматики не только церковнославянского, но и греческого, латинского и немецкого языков [8, с. 443]. Уже в год издания «Российской грамматики» по приказу

президента Академии наук был начат перевод ее на немецкий язык, осуществленный академическим архивариусом И.Л. Стаффенгагеном. М.В. Ломоносов прекрасно понимал всю важность и необходимость такого перевода, способного познакомить иностранных читателей с наиболее полно и комплексно описанной им системой русского языка. М.В. Ломоносов занимался подготовкой текста к переводу, а знания немецкого языка позволили ему контролировать работу над переводом [9, с. 259; 10, с. 34].

Немецкий перевод грамматики М.В. Ломоносова носит название «Russische Grammatik», и тут внимание привлекает использование термина «Grammatik», нетипичного для заголовков аналогичных сочинений XVIII века (см. подробнее [11, с. 161]). Примечательно, что в тексте перевода понятие «грамматика» передается не только словом «Grammatik», но и более привычными для читателей того времени лексемами «Sprachlehre» и «Sprachkunst».

Композиционная структура перевода «Российской грамматики» незначительно отличается от русскоязычного оригинала; грамматика включает в себя посвящение, предисловие, шесть разделов, названных М.В. Ломоносовым «наставлениями», а в переводе получивших более привычное для европейского читателя обозначение *Abschnitt*. Разделы состоят из пяти-семи глав, названных в переводе *Hauptstück*, которые разбиты на параграфы (всего 592), обозначенные в переводе и в оригинале специальным знаком § и порядковым номером параграфа, указанным арабской цифрой. В конце грамматики приводится оглавление («Verzeichniß der Abschnitte»).

Шесть разделов грамматики подробно охватывают:

- общие проблемы грамматики; звуки, слоги; знаменательные части речи («Von der Sprache insgemein»; Aussprache, unzertrennliche Theile der Wörter; bedeutende Theile der Rede);
- графику, орфоэпию, орфографию (Russische Buchstaben; Aussprache, Sylben und Wörter; Rechtschreibung);
- имя существительное, прилагательное, числительное (Nennwörter, Beywörter, Zahlwörter);
- глагол (Zeitwort);
- вспомогательные части речи: местоимения, причастия, наречия, предлоги, союзы, междометия («Von den Hülf-Redetheilen»; Fürwörter, Mittelwörter, Nebenwörter, Vorwörter, Bindewörter, Zwischenwörter);
- синтаксис (Wortfügung der Redetheile).

Немецкий перевод грамматики по объему превышает оригинал, что обусловлено добавлением некоторых пояснений, необходимых для более точной передачи смысла содержания текста немецкому читателю. Так, например, в переводе указания о произношении гласных дополнены примерами из немецкого и французского языков, а в классификации согласных звуков появляются латинские термины.

Для обозначения большинства грамматических терминов наряду с немецкими автор указывает латинские, например, называя части речи: *Nomen – Nennwort*, *Pronomen – Fürwort*, *Verbum – Zeitwort*, *Participium – Mittelwort*, *Adverbium – Nebenwort*, *Praepositio – Vorwort*, *Conjunctio – Bindewort*, *Interjectio – Zwischenwort*. В указании латинских терминов проявляется авторская ориентация на иностранного читателя, стремление облегчить понимание текста и содержащейся терминологии с учетом ее неустоявшегося характера в немецком грамматическом дискурсе.

Автор другой грамматики русского языка для немцев *Яков Матвеевич Родде* (1725-1789) в 1740-х гг. изучал теологию в университете г. Галле, а с 1771 г. служил секретарем и переводчиком в Рижском магистрате. Одновременно он трудился над литературными переводами с русского языка на немецкий для жителей прибалтийских провинций, из-под его пера вышло несколько учебных пособий по русской лексикографии и русской грамматике [12, с. 50-51]. Опубликованная в Риге грамматика русского языка изначально предназначалась для

обучения русскому языку в местных немецких школах и гимназиях, затем выдержала четыре издания за период с 1773 по 1789 г. и была широко известна за пределами Российской Империи – в Германии, а также в Дании и Швеции [13, с. 52-53; 14, с. 80].

Такую популярность данной грамматики можно объяснить следующим образом: до появления учебника Я.М. Родде в распоряжении немцев, желающих изучить русский язык, были краткий грамматический очерк, написанный В.Е. Адодуровым [15] и изданный в 1731 г. в качестве приложения к трехязычному «Вейсманнову лексикону», и вышеупомянутый перевод нормативной грамматики М.В. Ломоносова. Однако для преподавания русского языка грамматический трактат В.Е. Адодурова был очень краток, а грамматика М.В. Ломоносова слишком сложна для иностранцев [5, с. 153-154]. Именно поэтому русская грамматика Я.М. Родде стала столь необходимым «лаконичным» учебником, пригодным для преподавания в школах [16, с. 75]. Впрочем, автор не скрывает того факта, что за основу своего труда он взял грамматику М.В. Ломоносова, но часть правил ему пришлось сформулировать заново благодаря многолетнему чтению проверенных русских рукописей [7].

Название учебника «Russische Sprachlehre» соотносено с традицией научного дискурса Германии, однако слово «Sprachlehre» встречается только в предисловии наряду с лексемой «Grammatik», которая также неоднократно фигурирует в основном тексте. Грамматика Я.М. Родде по своей структуре в целом напоминает грамматику М.В. Ломоносова: за посвящением следуют предисловие (*Vorrede*) и оглавление («Inhalt der Abschnitte und Hauptstücke»), всего в грамматике 245 параграфов, входящих в состав шести разделов (*Abschnitt*), некоторые из которых разбиты на главы (*Hauptstück*). В шести разделах грамматики Я.М. Родде освещаются:

- буквы, произношение, правописание («Von den Buchstaben, deren Aussprache, und der Rechtschreibung der russischen Wörter»);
- имена существительные и прилагательные, числительные (Von den Nominibus, Zahlwörtern);
- местоимения («Von den Pronominibus»);
- глаголы («Von den Verbis»);
- причастия, наречия, предлоги, союзы, междометия (Von den Participiis, Adverbiis, Praepositionibus, Conjunctionibus, Interjectionibus);
- синтаксис («Von der Syntaxi»).

В грамматике Я.М. Родде отражены заявленные в предисловии наблюдения над русским языком: так, например, автор, в отличие от М.В. Ломоносова, не считает местоимение вспомогательной частью речи и отводит ему целый раздел, состоящий из семи параграфов. Посвященный глаголу раздел является наиболее объемным (§§75–133) и содержит исчерпывающий список неправильных глаголов. При объяснении материала Я.М. Родде прибегает к авторским сноскам, где комментирует нормы произношения и правописания, а также сложные грамматические явления.

Важной особенностью рассматриваемого учебника является использование латинской терминологии, например, для обозначения частей речи автор выбирает следующие термины: *Nominum (Substantivum, Adjectivum)*, *Verbo, Pronomen, Participium, Adverbium, Praepositio, Conjunctio, Interjectio*. Такой выбор объясняется в предисловии следующим образом: учебник предназначен для преподавания в школе, а значит обучающимся проще воспринять хорошо знакомый латинский термин, чем вспоминать и соотносить значение немецкого термина с грамматикой русского языка. Кроме того, Я.М. Родде ссылается на французских и английских авторов, которые также используют в грамматиках латинские термины, хоть и стремятся избегать иностранные слова в своих сочинениях [7].

Если немецкие заголовки исследуемых грамматик русского языка по-разному соотносятся с научным дис-

курсом Германии XVIII века, то названия разделов и глав строятся аналогичным образом, например, «Von der Stimme», «Von den Buchstaben», «Von den Verbis». Такую же структуру заголовков и обозначения частей грамматики можно обнаружить в широко известной в то время грамматике И.К. Готшеда «Grundlegung einer deutschen Sprachkunst» [17], которую М.В. Ломоносов рекомендовал для изучения немецкого языка в российских гимназиях [18, с. 260]. Однако же у И.К. Готшеда части грамматики (*Theil*) делятся на главы (*Hauptstück*), которые состоят из разделов (*Abschnitt*), таким образом, обнаруживаем разницу в соотношении понятий «Hauptstück» и «Abschnitt» относительно друг друга у И.К. Готшеда и в изданных в России грамматиках М.В. Ломоносова и Я.М. Родде.

Для немецкоязычных грамматик указанных авторов характерны обширные списки примеров на русском языке, зачастую сопровождающихся переводом на немецкий язык. Для верного прочтения, а значит и упрощения изучения языка, в русских словах указывается ударение, например, *отправиться въ Польшу*, или: *Виргиль и Гомеръ были славные стихотворцы*.

Несмотря на разный подход к грамматическим терминам в трудах М.В. Ломоносова и Я.М. Родде, для упрощения понимания системы русского языка авторы обращаются к латинской терминологии, и, несмотря на разницу между используемыми латинскими терминами, следует отметить два факта: во-первых, авторы подвергают вводимые термины как минимум графической ассимиляции, в связи с чем существительные написаны с заглавной буквы, во-вторых, для латинских терминов используется шрифт антиква, в то время как основной текст грамматик, как и почти все книги в XVIII веке в Германии, набран фразатурой [19, с. 141]. Все примеры на русском языке набраны гражданским шрифтом.

Итак, сопоставительный анализ показал, что обе немецкоязычные грамматики русского языка имеют сходную композиционную структуру: наличие посвящения, предисловия, оглавления, кроме того, в обеих грамматиках имеется шесть разделов, состоящих из глав и многочисленных параграфов. Различия между учебниками М.В. Ломоносова «Russische Grammatik» и Я.М. Родде «Russische Sprachlehre» связаны с подходами авторов к выделению знаменательных и служебных частей речи, что отразилось на содержании разделов. Перевод нормативной грамматики М.В. Ломоносова на немецкий язык более полно освещает особенности грамматического строя русского языка, о чем свидетельствует объем книги; Я.М. Родде в своей школьной грамматике ставит перед собой задачу объяснить особенности русского языка с помощью подробного комментария наиболее сложных грамматических явлений. Несмотря на обращение к латинской грамматической терминологии, выбор грамматических терминов у двух авторов не совпадает. Следует отметить, что структура заголовков, а также некоторые графические особенности проанализированных грамматик отражают черты немецкого научного дискурса XVIII века.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ломоносов М.В. Российская грамматика. СПб.: Императорская академия наук, 1755. 213 с.
2. Keipert H. Das Russisch-Lehrwerk von Jacob Rodde. Zur Kenntnis der russischen Sprache im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert // Die Kenntnis Russlands im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert: Wissenschaft und Publizistik über das Russische Reich. Göttingen, 2006. S. 85-110.
3. Wissemann H. Der Verbalaspekt in den älteren Darstellungen in der russischen Grammatik // Zeitschrift für Slavische Philologie. Leipzig, 1958. B. 26. S. 351-375.
4. Ершова Е.О. Грамматическая деятельность Я.М. Родде как фактор распространения русского языка в немецкоязычной аудитории // Вестник ИГЛУ. 2011. № 1. С. 24-30.
5. Власов С.В., Московкин Л.В. Из истории соз-

дания учебников русского языка как иностранного в России: «Russische Sprachlehre» Якоба Родде (1773 г.) // Литературная культура России XVIII века. СПб., 2014. Вып. 5. С. 151-163.

6. Lomonossow M.W. Rußische Grammatick verfaßt von Herrn Michael Lomonosow Kayserl. Staats-Rath, der Kayserl. Academie der Wißenschafften zu St. Petersburg wirklichem Mitgliede und Professorn der Chymie, wie auch der Kayserlichen Academie der Künste dasselbst, der Königlichen Academie der Wißenschaften in Schweden und der Academie des Bononischen Instituts Ehren-Mitgliede. Aus dem Rußischen übersetzt von Johann Lorenz Stavenhagen. St. Petersburg: Kayserl. Academie der Wißenschaften, 1764. 383 S.

7. Rodde J. Russische Sprachlehre, zum Besten der deutschen Jugend eingerichtet von Jacob Rodde, Secretair und Translateur des Magistrats in Riga. Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch, 1773. 248 S.

8. Карева Н.В., Филиппов К.А. К вопросу о классификации временных форм глагола в «Российской грамматике» М.В. Ломоносова и ее переводе на немецкий язык // Индоевропейское языкознание и классическая филология – XIV. СПб., 2010. Ч. 1. С. 436-444.

9. Филиппов К.А. «Russische Grammatick» М.В. Ломоносова в историко-культурном и лингвистическом аспектах // Научное наследие Владимира Григорьевича Адмони и современная лингвистика: материалы междунар. науч. конф., посвященной 100-летию со дня рождения В. Г. Адмони. Санкт-Петербург, ИЛИ РАН, 9-13 ноября 2009 г. СПб.: Нестор-История, 2009. С. 259-260

10. Григорьева Л.Н. Основные линии сопоставления «Российской грамматики» М.В. Ломоносова и ее перевода на немецкий язык // Материалы XLIII Международной филологической конференции. Вып. 18. СПб., 2014. С. 34-39.

11. Ширшикова А.А. К вопросу о типологических особенностях немецких учебно-научных текстов второй половины XVIII в.: на материале грамматик И.К. Готшеда и И.К. Аделунга // Романо-германистика: сб. статей по материалам XLVI Международной филологической конференции, 13-22 марта 2017 г., Санкт-Петербург. СПб., 2017. С. 160-166.

12. Сазонова Л.И. Родде Яков Матвеевич // Словарь русских писателей XVIII века. Вып. 3 (Р-Я). СПб., 2010. С. 50-52.

13. Фафеев Р.А. Из истории двустороннего русско-немецкого двуязычия // Вестник Югорского государственного университета, 2009. № 1 (12). С. 50-55.

14. Московкин Л.В. Обучение русскому языку нерусских учащихся в XIX веке: первые методические школы // Филология и культура. Philology and culture. 2012. № 2 (28). С. 80-83.

15. Adodurov V.E. Anfangs-Gründe der Rußischen Sprache // Deutsch-Lateinisch- und Russisches Lexikon, samt denen Anfangs-Gründen der Rußischen Sprache. Zu allgemeinen Nützen bey der kayserl. Academie der Wissenschaften zum Druck befördert. St. Petersburg, 1731.

16. Schulz-Falster S. Rare books of the European Enlightenment Economics, Trade & Commerce, Arts & Manufacturing, Social Sciences, History of Ideas, Book History. London: Islington, 2007. Catalogue 10. P. 75-76.

17. Gottsched J.Chr. Grundlegung einer deutschen Sprachkunst: nach den Mustern der besten Schriftsteller des vorigen und jetzigen Jahrhunderts abgefasst von Johann Christoph Gottscheden. Leipzig, 1748. 543 S.

18. Филиппов К.А., Григорьева Л.Н. Немецкий язык в идиолекте М.В. Ломоносова // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. Т.10. М.: Языки славянской культуры, 2013. С. 257-272.

19. Чихольд Я. Облик книги: Избранные статьи о книжном оформлении. М.: Книга, 1980. 240 с.

Статья поступила в редакцию 02.04.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 811.112.2

## СВОБОДНОЕ СЛОВСОЧЕТАНИЕ КАК СПОСОБ НОМИНАЦИИ ЛИЦ ЖЕНСКОГО ПОЛА В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

© 2018

**Ященко Наталья Валериевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Теория и практика перевода»

*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 16в, e-mail: yash63@yandex.ru)

**Аннотация.** Процесс называния предметов окружающего мира сложен. С появлением новых ролей человека в социуме возникают новые наименования, которые не всегда представляют собой одно слово. Данная статья посвящена рассмотрению наименований лиц женского пола современного немецкого языка, образованных путём фразообразования, в частности, освещаются свободные словосочетания, служащие для наименования женщин в современной немецкой прессе. Рассматриваются структурные вопросы словосочетаний – наименований лиц женского пола. В работе выделяются различные типы именных словосочетаний, служащих для обозначения женщин (генитивные, атрибутивные, предложные). Затрагивается семантический аспект словосочетаний. Стержневое слово несёт в себе основную семантическую нагрузку, а зависимые слова имеют добавочные семы. Большинство словосочетаний имеет в качестве главного слова наименование лица женского пола. Установлено, что в современном немецком языке основные модели часто получают распространённый вид, а общее значение наименования женщины сочетает в одном свободном словосочетании различные семантические признаки: характеристика, реляционность, функция. Большая часть словосочетаний содержит наименование женщин, отражающих деятельность женщины, то есть выполняемую ей функцию (профессиональную или непрофессиональную). Именно к основному значению «функция» часто добавляется сема «реляционность», редко «характеристика». Подчёркивается современная тенденция к развёрнутости наименований лиц женского пола, что объясняется стремлением к уточнению денотата.

**Ключевые слова:** номинация, фразообразование, свободные словосочетания, референт, денотат, наименования лиц женского пола в немецком языке, семантика.

## FREE WORD-GROUPS AS A METHOD FOR NOMINATION OF WOMEN IN MODERN GERMAN LANGUAGE

© 2018

**Yashchenko Natalia Valerievna**, candidate of philological sciences, associate professor  
Department of "The Theory and Practice of Translation"

*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 16v, e-mail: yash63@yandex.ru)

**Abstract.** The process of the environment object nomination is complicated. New names arise with the advent of new person roles in society, and these names do not always represent one word. This article is devoted to the description of female denominations in the German language, formed by phrasal formation, in particular, free word-groups used for female denominations in the modern German press are covered. The structure of free word-groups - female denominations are considered. In the paper it is established that there are different types of free nominal word-groups used to refer to women (possessive, attributive, prepositional). The semantic aspect of word-groups is touched upon. The head-word carries the basic semantic meaning, and also the dependent words have additional semes. Most of the word-groups contain the head-word – female denominations. It is established in modern German language the basic structural formulas are often enlarged, and the common meaning of female denomination combines in one free word-group different semantic features: characteristics, relationship, function. Most of the word-groups contain the female denominations, reflecting the activities of women, i. e. the function performed by them (professional or unprofessional). It is to the main meaning of "function" the seme "relationship" is often added, rarely "characteristic". The modern tendency to the unfolding of female denominations is emphasized, which is explained by the desire to refine the denotat.

**Keywords:** nomination, phrase formation, free word-groups, referent, denotat, female denominations in the German language, semantics.

### *Введение*

Наименование в акте номинации получают только те реальные или нереальные объекты, на которые направляется деятельность человека. В этой связи актуальным является понятие референции. Е.В. Падучева определяет референцию как соотносённость с индивидуальными и каждый раз новыми объектами и ситуациями. Она отмечает, что референция имеет место не для слов и выражений языка, а только для их употребления в речи. Тем не менее, несмотря на то, что референция осуществляется в ходе речевого акта, все её механизмы принадлежат языку: средства, с помощью которых говорящий добивается референции входят в семантику предложения [1, с. 8]. Кроме того, обозначаемые объекты могут принадлежать миру внешнему (действительному) и иметь референтную соотносённость или миру вымышленному (выражать несуществующие объекты) и являться референтными.

Предметом номинации и обозначения одновременно могут быть: а) конкретный объект наименования – референт; б) класс однородных предметов – денотат; в) дифференциальные, наиболее существенные для данного класса предметов признаки, точнее, их совокупность – сигнификат. Денотату соответствует ещё термин «номинал» и понятие «экстенционал», под которым приня-

то понимать номинативную сторону языковой единицы, или «объём понятия», или «предметную соотносённость» [2, с. 152]. Например, денотат имени «мама» – множество всех объектов мира дискурса, которые являются чьими-либо мамами, а сигнификат этого имени включает признаки «человеческое существо», «женского пола», «родитель некоторого X-а» [3, с. 59–60].

В.Г. Гак, обобщая результаты собственных исследований, связывает речевую номинацию с осуществлением речевого акта в конкретной ситуации [4, с. 203]. Все обозначаемые объекты можно разделить на простые и сложные денотаты. В зависимости от обозначаемого объекта В.Г. Гак классифицирует номинации как элементные или как событийные. Элементарная номинация обозначает определённый предмет действительности. «Событийная номинация в качестве номината имеет микроситуацию, то есть событие, факт, объединяющий ряд элементов» (высказывание) [5, с. 257]. Свободные именные словосочетания можно отнести к элементным номинациям.

Исследования в области словосочетания как синтаксической единицы языка привели к осмыслению связи синтаксиса и номинации. Многими учёными признаётся способность синтаксических единиц употребляться в номинативной функции подобно слову,

однако их двойственная природа – выражать синтаксические отношения и быть способом номинации (фразообразованием) – отмечается не всеми исследователями. Фразообразование как способ вторичной номинации выделяется в работах большинства германистов [6, S. 25; 7, S. 47] и отечественных исследователей [5; 8; 9]. В современной лингвистической науке синтаксическая номинация рассматривается чаще всего в отношении образования терминов [10; 11]. Однако существует работа, посвященная номинации лиц в английском языке в финансово-экономической терминологии, где проводится анализ словарных данных и в основном профессиональных наименований - словосочетаний [12]. А.А. Буров относит к наименованиям также прилагательные предложения, сохраняющие за ними статус предикативных единиц [13, с. 19], в работах учёного подробно рассматриваются вопросы синтаксической номинации в русском языке. Также в диссертационной работе автора была разработана система анализа и изложена методология исследования наименований лиц женского пола [14]. В данной статье выявляется современная речевая тенденция, отражённая в прессе Германии.

В процессе развития лингвистической науки в немецком языке сформировались многие классификации словосочетаний по различным принципам: семантическим взаимоотношениям между элементами словосочетания (О. Бегахель), логико-грамматической связи между членами (Л. Зюттерлин), формально-структурным признакам (И. Рис), частеречной принадлежности стержневого и зависимого слов (Й. Эрбен). В классификации И. Риса исходным критерием является степень синтаксической связи членов словосочетания. Он выделяет в немецком языке три типа словосочетаний: 1) свободные группы (*die lockern Gruppen*); 2) связные (несвободные) группы (*die engen Gruppen*); 3) полусвязные (полусвободные) группы (*die halbengen Gruppen*). По форме и способу образования внутри каждого из выделенных типов намечаются определённые подтипы. Согласно классификации Й. Эрбена выделяются глагольные, именные, адъективные, наречные, местоименные и нумеральные словосочетания, рассматриваются компоненты словосочетания, определяются способы их группировки [15, с. 66–69]. А.Л. Зеленецкий и О.В. Новожилова говорят о том, что словосочетание в предложении является тем же членом предложения, что и его стержневое слово [...]. Например, в предложении *Der junge Mann erschien rechtzeitig* выделенное именное словосочетание образует группу подлежащего, эквивалентного подлежащему *der Mann* [16, с. 260]. На этом основании словосочетание может считаться номинативной единицей.

Шарль Балли, перерабатывая собственную теорию словосочетаний, остановился на двух основных группах: свободные сочетания и фразеологические единства [17, с. 60]. Подобной классификации придерживается и большинство современных исследователей. Однако некоторые лингвисты, как и И. Рис, выделяют «промежуточный» тип словосочетаний. Так, С.Г. Тер-Минасова [18] и В.М. Павлов [19] отмечают, что на самом деле существует большое количество словосочетаний, которые не являются явно заранее данными, но «свобода» образования которых ограничена какими-либо факторами. Исследование образований такого рода связано с большими сложностями [18, с. 28, 31]. Такие словосочетания В.М. Павлов называет устойчивыми неидиоматическими и определяет их как «соединения полнзначных слов с непосредственной подчинительной грамматической связью между ними (членом такого соединения может быть сочетание служебного и полнзначного слов ...)» [19, с. 51]. При этом чётких критериев выделения устойчивых свободных словосочетаний в исследованиях не предлагается, но называется один из их признаков - многократное использование, в результате которого формируется устойчивость.

В связи с тем, что словосочетание служит для наи-

менования женщин и имеет в своём составе имя существительное (главное/стержневое слово) с определённой семантикой, можно говорить о тематической соотносённости словосочетаний, служащих для обозначения женщин. Вслед за Н.Д. Арутюновой, используя функциональный критерий классификации семантики имени существительного, все наименования можно разделить на функциональные, реляционные, оценочные [20, с. 210 и сл.]. Реляционные наименования имеют в семантическом составе компонент «отношение» (*отец, мать, учитель, хозяин*). Референция имени в этом случае выражается через указание на «партнёра», соотносительный объект, но не на соотносительное имя [20, с. 246]. Функциональные наименования являются носителями действия, они указывают на объект действия (*автор этого письма*) или на систему, в рамках которой объект выполняет функцию (*продащица этого отдела*). Н.Д. Арутюнова указывает на то, что не всегда можно чётко отнести наименование к той или иной семантической группе, так как часть имён функционального значения фиксирует объектноориентированное действие и обнаруживает черты сходства с реляционной семантикой [20, с. 211]. В отдельную группу определяются оценочные имена. А.С. Белоусова выделяет общие и конкретные наименования лиц, а среди конкретных наименований – лица с признаками «функция», «реляционность», «характеристика», которые включают в себя различные тематические группы [21, с. 71 и сл.].

Итак, наименования лиц женского пола (далее – НЛЖП) в немецком языке могут создаваться путём фразообразования: устойчивых, свободных, а также относительно устойчивых словосочетаний и служить для обозначения женщин, выделяя различные признаки лица.

#### Методика проведения исследования

Исследование осуществлено в синхроническом аспекте. В работе использовались различные методы анализа. Основным методом является структурно-семантический анализ, позволяющий рассмотреть составляющие компоненты выделенных словосочетаний с грамматической точки зрения и их семантику, обобщая элементы в единое целое наименование, служащее для названия лица женского пола. Кроме того, применялись элементы компонентного анализа и статистический метод исследования языка.

В статье мы ограничиваемся рассмотрением свободных словосочетаний для наименования женщин в современной немецкой прессе, их было выделено в анализируемом материале более 200. Критерием отбора словосочетаний и отнесения их к новым, как правило, выступают реалии современной действительности, которые и порождают образование подобных наименований. Для выборки были использованы архивные (частичная выборка за последние три года) и современные (сплошная выборка за декабрь 2017 – апрель 2018) интернет – журналы «Spiegel», «die Welt» (Spiegel online, Welt online). Большая часть материала (около 85 %) была найдена в журнале «Spiegel».

#### Результаты исследования

Материал исследования был проанализирован по структуре и семантике. Исходя из классификации по стержневому слову, все свободные словосочетания выборки являются именными, а с учётом частеречной принадлежности и связей зависимого слова в материале представлены различные модели, основными из которых выступают: атрибутивные словосочетания («атрибут (имя прилагательное, причастие) + имя существительное»), субстантивные словосочетания («имя существительное + имя существительное»), предложные («имя существительное + предлог + имя существительное»). Кроме того, эти основные модели имеют расширенные варианты: в генитивных и предложных словосочетаниях к именам существительным могут добавляться определения, а предложная группа может включать не один предлог с существительным, а два или три. Следует

также отметить, что главным или стержневым (определяемым) словом в таких словосочетаниях выступает существительное – наименование лица женского пола или имя существительное общего пола. Стержневое слово может иметь ведущие семы: «функция» (обозначая деятельность женщины), «реляционность» (выражая отношение женщины к чему-либо или кому-либо), «характеристика» (по различным признакам: возрасту, внешности, чертам характера, наклонностям).

Значительная доля выборки (около 45 %) представлена свободными словосочетаниями, состоящими более чем из трёх слов и включающими предложную группу (с распространением или без, с добавлением или без генитивного определения). Чуть меньшую долю составляют словосочетания, образованные по общей модели «атрибут (имя прилагательное, причастие) + имя существительное» (более 40 % всех словосочетаний). В анализируемом материале среди словосочетаний выделяется примерно 15 % наименований, представляющих сочетание имён существительных или субстантивированных частей речи (субстантивные словосочетания), они практически все являются генитивными словосочетаниями (имя существительное/субстантивированное причастие + имя существительное в родительном падеже).

Словосочетания с предлогами имеют разную структуру. Более половины словосочетаний с предлогами представлены распространёнными моделями: «атрибут + имя существительное + предлог + прилагательное / числительное / имя собственное + имя существительное» (*kompetente Cloud-Rapperin aus Deutschland, ultraorthodoxe Frauen in Israel, einer geschmackssicheren Kuratorin für zukunftsweisende Talente*); «атрибут + имя существительное + предлог + имя существительное + предлог + имя существительное / собственное» (*einarmige Surferin in den Riesenwellen vor Fidschi, (seiner) erfolgreichsten Teilnehmerin bei den Spielen in Pyeongchang, die gesundheitspolitische Sprecherin der Grünen im Bundestag (Maria Klein Schmeik), eine der wichtigsten Kämpferinnen für Frauenrechte in Israel, die Politik-Professorin an der Queen Mary University in London*). Немногие НЛЖП, созданные с помощью распространённых моделей словосочетаний этой группы, представляют собой характеризующие наименования, включающие разные характеристики по одному признаку или сочетающие несколько характеристик женщин (*eine ungeschminkte, tätowierte Frau im weißen T-Shirt und mit Dreadlocks* – характеристика по внешности, *fromme Mädchen mit Sonnenblumen auf ihren Flip-Flops* – характеристика по наклонностям и внешности). Иногда подобные словосочетания имеют коннотацию и включают в себя слова с переносным значением, обычно метафоры (*die junge Hamburgerin mit der heiseren Meckerstimme, eine Silicon-Valley-Pitchmaschine mit Startup-Bullshit-Dauerfeuerfunktion*), и служат для обозначения женщин, занятых в сфере искусства (музыки, кино), моды, модельного бизнеса. Единичные примеры имеют следующие структуры: «имя существительное + предлог + имя существительное + предлог + атрибут + имя существительное» (*eine Journalistin mit Kopftuch im deutschen Fernsehen*), «атрибут + имя существительное + предлог + имя существительное + имя собственное в родительном падеже» (*eine leichtbekleidete Frau auf der Titelseite eines Herrenmagazins*). Кроме того, некоторые словосочетания – НЛЖП включают имя собственное как главный компонент, зависимыми словами к которому выступает предложная группа (*Astrid Seibert (souverän wie immer: Lana Cooper) mit Schutzhelm auf dem Kopf*), НЛЖП с описательной предложной группой и приложением (*die Ehefrau mit leerem Blick durch die Schleuse des Besuchertraktes, die Wärterin*).

Меньшую часть словосочетаний с предлогами составляют словосочетания, не имеющие распространения («имя существительное + предлог + имя существительное») с предлогами *von, für, mit, in/im, an, bei, aus* (*Physiotherapeutin aus Neu-Isenburg, das Berbermädchen*

*aus dem Dorf Tamraght, die Sprecherin im Video, Surferinnen in Marokko, Frauen in den Spitzengremien, Frauen in der Showbranche, Vorstandschefin bei der Hamburger Hafen und Logistik AG (HHLA), die Kostümdesignerin für «Skandal»*). Некоторые словосочетания представляют собой эллиптическое предложение с пропущенным сказуемым (*Das It-Girl unter den Gefühlen*), оно используется как в заголовке (для заголовков свойственен эллипсис), так и в тексте, где словосочетание приобретает номинативный характер и переносное значение.

Свободные атрибутивные словосочетания составляют 40 % выборки. Стержневым словом в таких словосочетаниях выступает наименование женщины, как правило, имеющее семантический компонент «функция» (профессиональная или непрофессиональная). В качестве зависимых слов в анализируемых атрибутивных словосочетаниях употребляются имена прилагательные, подчёркивающие либо принадлежность женщины к какому-либо месту, добавляя при этом наименованию реляционный компонент (*die saarländische Regierungssprecherin, britische YPJ-Kämpferin, marokkanische Surfmeisterin, die italienische Kuratorin und Festivalgründerin, die ostdeutsche Politikerin, die deutsche Transgender-Künstlerin, die parlamentarische Staatssekretärin, die kalifornische Ex-Stripperin*); либо придающие характеризующий компонент (новизну или давность наименования, обозначающего занимаемую должность или социальный статус (*die neue Rekordhalterin, die alten Tanten ZDF, neue Fifa-Generalsekretärin, die neue SPD-Umweltministerin, die frühere «Germany's next Topmodel»-Kandidatin (Giuliana Farfalla)*), характеристику заслуг женщины (*die grantige Frau, die zuständige Kommissarin, die vierefache Emmy-Gewinnerin (Julia Louis-Dreyfus)*), а также характеристику по чертам характера, возрасту (*die wohlweisliche Elevelin, eine Art Nachfolgerin; die 37-jährige Regierungschefin, gnadelose Fragerin*)). Реже в качестве определения при имени существительном выступает причастие I (*die leitende Oberstaatsanwältin (Andrea Keller)*), *die tratschenden Weiber*) или причастие II (*die bestbezahlten Schauspielerinnen, unerwünschte Verehrerin, begnadete Netzwerkerin, die betagte Frauenfigur, eine verzagte Secondhandladen-Besitzerin, die pensionierte Brückenbauerin, Tierschützerin und Astrologin (Duszejko)*). Такие определения добавляют также характеризующий компонент к наименованию женщины со значением деятеля. Редко встречаются НЛЖП с другими структурами, но частотность их употребления не велика: (*als erfolgreichste deutsche Athletin, die Münchener Fünfelemente-Ernährungsberaterin, eine politisch wache Journalistin, (als) Prostituierte verleumdete Jesus Jüngerin, 30 Kilo Erleichterte, als lesbische Schwarze*). В последних трёх случаях стержневое слово выступает субстантивированным причастием или прилагательным, такие примеры редки, некоторые из них (последние два примера) представляют собой чисто характеризующие наименования женщин и сочетающие несколько признаков (характеристику по внешности и характеру; по внешности и наклонностям). Единичные словосочетания обозначают женщин-выходцев из других стран, проживающих и работающих в чужой стране (*die Deutsch-Türkin, die Deutsch-Amerikanerin*), при этом в имени прилагательном нет окончания, но и в разряд сложных существительных слово не переходит, включая дефис. Эти редкие наименования отражают реляционные связи.

Иногда при указании на одно и то же лицо женского пола компоненты – определения в словосочетании могут меняться, а стержневое существительное оставаться тем же или наоборот: *die britische Premierministerin - die konservative Premierministerin - die britische Regierungschefin; die saarländische Ministerpräsidentin - Saarlands Ministerpräsidentin (Annegret Kramp-Karrenbauer)*. В некоторых случаях распространённые определения имеют синонимичное предложное словосочетание из

**подобных компонентов, лишь с их перестановкой:** *die für Regionalpolitik zuständige EU-Kommissarin (Corina Crețu) – EU-Kommissarin für Regionalpolitik; Marokkos beste Surferin – Surferin in Marokko. Определение также может быть выражено именем собственным или именем собственным в притяжательной форме: Facebook – Chefin Sheryl Sandberg, Oskar-Preisträgerin Meryl Streep* (такие словосочетания представляют собой промежуточный тип между словосочетанием и сложным словом), *Norwegens Justiz- und Einwanderungsministerin, Neuseelands Premierministerin (Jacinda Ardern).*

Редкие наименования содержат стержневые компоненты – слова общего пола, при этом указание на пол выражается семантикой зависимого слова – имени прилагательного (*ein weißer, weiblicher Star, weibliche DFB-Mitglieder, ein weibliches Vorstandsmitglied, weibliche Abgeordnete*) или становится понятным из контекста (*Die Rumänin ist Mitglied der sozialdemokratischen PSD und war [...] Abgeordnete im Europaparlament*) [22].

Около 15 % материала составляют субстантивные словосочетания – наименования лиц женского пола, представляющие собой генитивные словосочетания (словосочетания с существительным в родительном падеже): *die Vizepräsidentin des Deutschen Bundestages, die Erfinderin des Silicon-Valley-Mythos.* При этом иногда главным словом выступает субстантивированное причастие II: *die Beauftragte der Bundesregierung, die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung (Aydan Özoğuz), eine Gesandte des Papstes.* В большинстве случаев генитивные словосочетания служат для обозначения профессиональной деятельности женщины или занимаемой ею должности и имеют добавочную сему «реляционность»: *die Sprecherin der Staatsanwaltschaft (Ulla Hingst), die Geschäftsführerin der Fraktion, die Chef-Modekritikerin der «New York Times», die Präsidentin der Region, die Chefin der Kommissare* и другие. Редкие из словосочетаний представлены переносными наименованиями, в которых стержневое слово имеет ведущую сему «характеристика», а добавочную – «отношение» (*die Symbolfigur des Behindertensports*). Некоторые словосочетания с существительными в родительном падеже имеют более распространённые структуры. Среди них выделяются преобладающие модели:

– имя существительное – НЛЖП + (аббревиатура) имя существительное в родительном падеже + предложная/беспредложная группа с именем собственным (*Leiterin des ARD-Auslandsbüros in Teheran, Geschäftsführerin der Rheuma-Liga Hessen*);

– имя существительное – НЛЖП + имя прилагательное + имя существительное в родительном падеже (*die Kommissionspräsidentin der Afrikanischen Union (AU), eine Sprecherin der kurdischen Frauenverteidigungseinheiten (YPJ), Geschäftsführerin der nationalen Energiekommission*);

– атрибут (имя прилагательное (включая формы сравнительной и превосходной степени), имя собственное в притяжательной форме) + имя существительное (НЛЖП) + имя существительное / субстантивированная часть речи в родительном падеже (*die ewige Frontfrau der Grünen, die beste Behindertensportlerin der Welt, (zu) Deutschlands Behindertensportlerin des Jahres, (zur) kommissarischen Leiterin der Behörde, eine weitere Kundin einer Kaufland-Filiale, (zur) erfolgreichsten Athletin der Spiele*). Иногда первый и последний компоненты имеют при себе определение, а стержневое слово является субстантивированным причастием – наименованием общего пола (*weibliche Abgeordnete der britischen Labour Party*). Среди словосочетаний – НЛЖП этой структуры найдены переносные наименования типа *das «Golden Girl» der Paralympics.*

#### Выводы

Синтаксическая номинация может служить для обозначения одного референта действительности – лица женского пола. Таким образом, НЛЖП, создаваемые с помощью свободных словосочетаний представляют

собой элементарные номинации, обозначающие определённых референтов. В силу специфики словосочетания как номинативной единицы, можно говорить о сочетании выделенных сем, характерных для наименований женщин – имён существительных («функция», «реляционность», «характеристика») в одном наименовании – словосочетании. При этом большая часть НЛЖП – свободных словосочетаний (более 90 %) имеет в качестве главного слова имя существительное – наименование женщины или наименование общего пола, обозначающее род деятельности женщины. Другие компоненты словосочетания – зависимые – добавляют обозначаемому объекту – деятелю либо реляционный компонент значения (по отношению к месту, партии или другому лицу), либо характеризующий по разным признакам. Небольшая часть рассматриваемых свободных словосочетаний – менее 10 % наименований – имена существительные с ведущей семой «характеристика» или словом общего значения «Frau» (денотатом), новизну и референтную соотнесённость которого подчёркивают другие компоненты словосочетания. Наименьшую группу составляют реляционные НЛЖП – словосочетания, включающие обозначения женщин-эмигрантов.

Следовательно, на современном этапе номинация словосочетанием приобретает в немецком языке всё большую популярность при обозначении лиц женского пола, что связано с общей тенденцией к конкретизации денотата, появлением реалий, связанных с общественной и политической деятельностью женщин (постов, должностей, социальных ролей). Кроме того, социум стремится дать оценку или характеристику женщинам (что особенно ярко выражается в метафорах) или показать соотнесённость их деятельности с объектами действительности, поэтому часто в одном тексте встречаются контекстуальные синонимы – свободные словосочетания с варьирующимися компонентами для обозначения одного и того же лица женского пола. Количество таких наименований, скорее всего, будет расти, так как женщины в европейских странах занимают новые позиции в общественной жизни, что потребует их называния.

Перспектива дальнейшего исследования видится в сопоставительном анализе свободных словосочетаний для наименования лиц женского пола и лиц мужского пола, а также в рассмотрении переводческих аспектов: сохранение или преобразование структуры и семантики словосочетания при передаче с языка на язык, передача метафорического значения синтаксической номинативной единицы в переводе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Падучева Е.В. Выказывание и его соотнесённость с действительностью: Референциальные аспекты семантики местоимений / Е.В. Падучева / Отв. ред. В.А. Успенский. Изд. 5-е, испр. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 296 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики / Н.Ф. Алефиренко М.: Гнозис, 2005. – 324 с.
3. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: Учебное пособие / И.М. Кобозева. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.
4. Гак В.Г. Языковые преобразования / В.Г. Гак – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
5. Гак В.Г. К типологии лингвистических номинаций / В.Г. Гак // Языковая номинация: Общие вопросы. – М.: Наука, 1977. – С. 230–293.
6. Barz I. Nomination durch Wortbildung / I. Barz. – Leipzig: Enzyklopädie, 1988. – 233 S.
7. Fleischer W. Zur Theorie der sprachlichen Benennung / W. Fleischer // Wortschatz der deutschen Gegenwartssprache in der DDR: Fragen seines Aufbaus u. seiner Verwendungsweise / von e. Autorenkollektiv unter Leitung von Wolfgang Fleischer. – 2., unveränd. Aufl. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 1988 – 366 S. – S. 41–50
8. Буров А.А. Синтаксические аспекты субстантивной номинации в современном русском языке.

Монография. В 3-х частях / А.А. Буров; издание перераб. и испр. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ. Ч. 3. 1999 – 220 с.

9. Чеснокова Л.Д. Связи слов в современном русском языке: Пособие для учителей / Л.Д. Чеснокова. – М.: Просвещение, 1980. – 110 с.

10. Гринев С.В. Введение в терминоведение / С.В. Гринев – Москва: Московский лицей, 1993. – 309 с.

11. Суперанская А. В. Общая терминология. Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева – Москва: ЛИБРОКОМ, 2012 – 248 с.

12. Труфанова Н.О. Проблема номинации лиц в финансово-экономической терминологии (на материале русского и английского языков): автореф. дис. канд. филол. наук: защищена 16.11.2006 / Н.О. Труфанова – Москва: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2006. – 26 с.

13. Буров А.А. Субстантивная синтаксическая номинация в русском языке/ Под ред. д-ра филол. наук проф. К.Э. Штайн – Ставрополь – Пятигорск: Изд-во Ставропольского государственного университета, 2012. – 400 с.

14. Ященко Н.В. Наименования лиц женского пола в немецком языке (диахронический аспект): диссертация канд. филол. наук: 10.02.04 / Ященко Наталья Валериевна; [Место защиты: Сам. гос. пед. ун-т]. – Самара, 2008. – 205 с.

15. Филичева Н.И. О словосочетаниях в современном немецком языке / Н.И. Филичева. – М.: Высшая школа, 1969. – 206 с.

16. Зеленецкий А.Л., Новожилова О.В. Теория немецкого языкознания: Учебное пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / А.Л. Зеленецкий, О.В. Новожилова – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 400 с.

17. Балли Ш. Французская стилистика. / Ш. Балли; пер. с фр. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 392 с. (Лингвистическое наследие XX века).

18. Тер-Минасова С.Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах / С.Г. Тер-Минасова. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Эдиториал УРСС, 2004. – 144 с.

19. Павлов В.М. Понятие лексемы и проблема отношений синтаксиса и словообразования / В.М. Павлов. – Ленинград: Наука, 1985. – 299 с.

20. Арутюнова Н.Д. К проблеме функциональных типов лексического значения / Н.Д. Арутюнова // Аспекты семантических исследований. – М.: Наука, 1980 – С. 156–249

21. Белоусова, А.С. Русские имена со значением лица / А.С. Белоусова // Вопросы языкознания – 1986. – № 3. – С. 71–80.

22. Spiegel online [Электронный ресурс] – Hamburg. – URL: <http://www.spiegel.de> // <http://www.spiegel.de/politik/ausland/eu-kommissarin-corina-cretu-ueber-haushalt-reiche-laender-werden-verlierer-sein-a-1201102.html> (дата обращения 10.04.2018).

*Статья поступила в редакцию 16.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 821.61.1

## ПО СТРАНИЦАМ АЛЬБОМА АЛЕКСАНДРА БАЛАГИНА

© 2018

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения*Пензенский государственный технологический университет**(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

**Аннотация.** Предметом рассмотрения в статье является альбом поэта, режиссера и сценариста Александра Самойловича Балагина (Гершеновича; 1894–1937) со стихотворениями и автографами писателей, датированными 1 марта 1915 г. – 14 мая 1922 г., сохранившийся в фонде Е.Ф.Никитиной в Российском государственном архиве литературы и искусства (ф. 341, оп. 1, ед. хр. 800). Сложный, противоречивый период в истории России, характеризовавшийся коренной ломкой общественного уклада (Первая мировая война, Февральская и Октябрьская революции, гражданская война) наложил отпечаток на характер многих записей. Среди писателей, оставивших автографы в альбоме А.С.Балагина, – С.А.Есенин, А.А.Коринфский, Д.М.Цензор, В.Ф.Ходасевич, Ю.Н.Зубовский, С.М.Городецкий, П.И.Карпов, А.И.Тиняков, Эмиль Кроткий, М.С.Шагинян, Рюрик Ивнев, Александр Ширяевец, Е.Д.Зозуля, Марк Криницкий и др. В контексте изучения истории русской переводной художественной литературы вызывает интерес записанное в альбоме «Вступление к поэме “Дон Жуан”» А.И.Гербстмана (1900–1982), впоследствии знаменитого шахматного композитора, первого советского международного мастера по шахматной композиции, доктора филологических наук, автора книг о Бальзаке и Пушкине, проведшего последние годы жизни в Швеции. В молодости А.И.Гербстман не только опубликовал два сборника стихотворений – «Отблески молний» (1917), «Волчьих ворот» (1925), но и участвовал в работе Тифлисского цеха поэтов, организованного С.М.Городецким. Именно к этому «тифлисскому» периоду и относится данная запись, свидетельствующая как об интересе к английской литературе, так и о стремлении по-новому подойти к пониманию Байрона и его творчества.

**Ключевые слова:** Дж.Г.Байрон, А.И.Гербстман, поэзия, художественный перевод, история русской переводной художественной литературы, традиция, русско-английские литературные и историко-культурные связи, межкультурная коммуникация.

## INVESTIGATING THE PAGES OF ALEXANDER BALAGIN'S POETRY ALBUM

© 2018

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
Head of the chair of translation and translation studies*Penza State Technological University**(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

**Abstract.** The subject of the article is the album of the poet, director and screenwriter Alexander Samoilovich Balagin (Gershenovich, 1894–1937) with the poems and autographs of the writers dated by March 1st, 1915 – May 14, 1922, which was preserved in the fund of E.F. Nikitina in the Russian state archive of literature and art (file 341, item 1, units of keeping 800). A complex, contradictory period in the history of Russia, characterized by a radical breakdown in the social structure (World War I, February and October Revolution, civil war) left a mark on the manner of writing of many records. Among the writers who left autographs in the album of A.S. Balagin were S.A. Esenin, A.A. Korinfsky, D.M. Tsenzor, V.F. Khodasevich, Yu.N. Zubovsky, S.M. Gorodetsky, P.I. Karpov, A.I. Tinyakov, Emil Krotky, M.S. Shaginyan, Rurik Ivnev, Alexander Shiryayevets, E.D. Zozulya, Mark Krinitsky, etc. In the context of studying of the history of Russian translated artistic literature, some written notes in the album «Introduction to the poem “Don Juan”» by A.I. Gerbstman (1900–1982) drew our attention, who later became the famous chess composer, the first Soviet international master of chess composition, Doctor of Philology, the author of books about Balzac and Pushkin, who spent his last years in Sweden. In his youth A.I. Gerbstman not only published two collections of poems – «Reflections of lightning» (1917), «Wolf's Gate» (1925), but also participated in the work of the Tiflis's workshop of poets organized by S.M. Gorodetsky. This written note applies to this «Tiflis's» period, indicating both an interest to English literature and a desire to take a new approach to understanding Byron and his works.

**Keywords:** G.G.Byron; A.I.Gerbstman; poetry; literary translation; history of Russian translated fiction; tradition; Russian-English literary, historic and cultural relations; intercultural communication.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы.* В Российском государственном архиве литературы и искусства в фонде Е.Ф.Никитиной сохранился альбом поэта, режиссера и сценариста А.С.Балагина (1894–1937) со стихотворениями и автографами писателей, датированными 1 марта 1915 г. – 14 мая 1922 г. [1]. Александр Самойлович Балагин (настоящая фамилия – Гершенович) родился в Ташкенте, там же напечатал свой первый сборник «Огни сердца» (Ташкент: изд. автора, 1912), включавший прозу и стихи. Поворотным в судьбе А.С.Балагина стал рубеж 1914–1915 гг., когда, подготовив инсценировку повести А.И.Тургенева «Олеся», он отправился в Петроград, чтобы пристроить ее в одном из российских театров. Вот как писала о возвращении А.С.Балагина из Петрограда обратно в Ташкент газета «Туркестанские ведомости» от 7 июня 1915 г.: «На днях в Ташкент вернулся из Петрограда молодой литератор Ал. Балагин, уроженец гор. Ташкента, восемь месяцев пробывший в столице и работавший там в лучших журналах, помещая стихи,

рассказы и статьи. Главная цель его поездки в Петроград была пристроить в одном из столичных театров инсценированную им повесть А.И.Тургенева «Олеся». Попытки молодого туркестанца увенчались полным успехом: его пьеса принята к постановкам в новооткрывающемся Художественно-драматическом театре драматурга Виктора Рышкова и в сентябре пойдет на сцене. Об инсценировке повести «Олеся» отзывался весьма благоприятно сам А.И.Куприн и, по мнению В.А.Рышкова, пьеса должна иметь полный художественный успех» [2].

Именно в Петрограде А.С.Балагин и завел свой альбом, в который начали вносить записи интересные люди, с которыми ему приходилось общаться. Например, на л. 4 вписано стихотворение Ю.Н.Зубовского «Певучий зной», на л. 5 – интересные размышления Александра Тинякова «Во дни ущерба»: «Словотворчество стало помехой поэтическому творчеству. Почти у всех современных русских поэтов отдельные слова в стихах звучат громче, нежели целые стихотворения. Эта черта сближает поэтов с “футуристами”, пишущими стихи на “языке собственного изобретения”. Только Ф.Сологуб и З.Н.Гиппиус чужды указанного недостатка; им удалось

сочетать яркость образов, глубину мыслей и музыку слов так же гармонично и благородно, как это делали лучшие поэты прошлого. Их стихи в целом звучат хорошо, а потому и поэзия их “насквозь живая”... Разница между ними лишь в том, что у Сологуба все же много внутренне-незначительных стихотворений, а у З.Н.Гиппиус таких стихотворений совсем нет. Александр Тиняков. 2 мая 1915. Петроград» [1, л. 5].

К судьбе альбома А.С.Балагина мы еще вернемся в основной части статьи, а пока немного о том, как сложилась его дальнейшая жизнь. На самые сложные для страны годы, характеризовавшиеся коренной ломкой общественного уклада (Первая мировая война, Февральская и Октябрьская революции, гражданская война), пришелся лучший творческий период А.С.Балагина. Он работал на различных киностудиях в качестве сценариста, актера, режиссера, одну за другой выпускал новые книги – поэтический сборник «Лунные флейты» (Ташкент: Степные миражи, 1916), драму в трех действиях «Лицо жизни» (Пг.: изд. «Сев. театр. биб-ки» К.П.Ларина, 1917), книгу лирики «Капризное сердце» (Тифлис: Белый парус, 1919), сборник «Страна солнца: Стихи о Востоке» (Тифлис: Белый парус, 1919; 2-е изд. вышло в 1920 г.). Это был период знакомства и общения с С.А.Есениным, поездок по стране, в которых продолжали наполняться страницы альбома. В 1925–1928 гг. А.С.Балагин написал сценарии к четырем немым фильмам – «Минарет смерти» (1825), «Узел» (1927), «Третья жена муллы» (1928), «Пять минут» (1928), причем он же был и режиссером последнего из них. Фильм «Пять минут» (другое название – «Пять минут, которые потрясли мир», парафраза названия известной книги Джона Рида) был снят по комедии-мелодраме в шести действиях А.Балагина и С.Разумовского «Моль», разоблачавшей нэпмановских теневинок; эта пьеса вышла отдельным изданием в 1927 г. и была включена в репертуар Московского государственного академического Малого театра В 1928 г. в шестом сборнике «Советский водеvil для рабочего, крестьянского и комсомольского театра» увидела свет пьеса А.С.Балагина «Свадьба Чехова». Наиболее значительным достижением А.С.Балагина в 1930-е гг. стала пьеса в четырех действиях с прологом «Премия мира», сначала выпущенная в 1935 г. стеклографическим изданием с минимальным тиражом, а затем, в 1936 г., напечатанная тиражом 3000 экземпляров московским «Гослитиздатом» (соавтором этой пьесы был Г.М.Зелонджев-Шипов). Жизнь А.С.Балагина оборвалась трагически, он был репрессирован и расстрелян в 1937 г.

Знакомство с альбомом А.С.Балагина не только дополняет представления о поэзии Серебряного века, но и неожиданно дает материал для изучения взаимосвязей байроновского творчества и произведений русских писателей первой трети XX в., имеющих важное значение для истории русской переводной художественной литературы, а также истории русского поэтического перевода. В последнее время данной проблематике, в самых различных ее аспектах, уделяется существенное внимание [см.: 3, с. 225–241; 4, с. 199–206; 5, с. 736–740; 6, с. 693–697; 7, с. 250–256; 8, с. 245–251], однако многие материалы по-прежнему остаются неразысканными или неинтерпретированными.

*Формирование целей статьи (постановка задач).* В статье ставится цель представить материалы альбома поэта, режиссера и сценариста А.С.Балагина со стихотворениями и автографами писателей, сохранившегося в фонде Е.Ф.Никитиной в Российском государственном архиве литературы и искусства (ф. 341, оп. 1, ед. хр. 800). Среди писателей, оставивших автографы в альбоме А.С.Балагина, – С.А.Есенин, А.А.Коринфский, Д.М.Цензор, В.Ф.Ходасевич, Ю.Н.Зубовский, С.М.Городецкий, П.И.Карпов, А.И.Тиняков, Эмиль Кроткий, М.С.Шагинян, Рюрик Ивнев, Александр Ширяевец, Е.Д.Зозуля, Марк Криницкий и др. Все это

позволяет говорить об альбоме А.С.Балагина как интереснейшем историко-культурном и литературном источнике. Особое внимание уделяется записанному в альбом «Вступлению к поэме “Дон Жуан”», представляющему интерес для истории русской переводной художественной литературы и принадлежащему перу А.И.Гербстмана (1900–1982).

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Продолжая листать альбом А.С.Балагина, ранние записи в котором были сделаны Ю.Н.Зубовским и А.И.Тиняковым, нельзя не обратить внимания на «стихи на случай», адресованные владельцу альбома Ефимом Зозулей и Дмитрием Цензором, а также на строфу из стихотворения «Бурлак», вписанную поэтом Александром Ширяевцем: «Уплыву, как только вспенится / Волга – матушка река, – / У бродяг душа не пленница, / Не дрожит у кошелька!» [1, л. 13]. Далее – автограф Марка Криницкого, датированный 26 августа 1917 г.: «Встретить нового человека – значит родиться вновь. Чувствую себя как новорожденный. Хочется не повторять старых ошибок. У меня нет камня за пазухой. Примите меня аки младенца, и тогда не ошибетесь и Вы» [1, л. 16]. На л. 17об. поэтом Пименом Карповым 2 октября 1917 г. вписана концовка его известного стихотворения «Предутрие»: «Мне чужды молитвы толпы и хвалебные клики. / Звезду голубую Предутрия сбросив во мглу, / Я в мантии молний, в короне из звезд, огнеликий, / Пройду над землею, неведомый благу и злу; / И только одни светославцы из Светлого Града, / Следя, как моя за лазурью потонет звезда, / В душе будут память хранить, как за муки награду, / Что был с ними свет и не вспыхнет уже никогда!» [1, л. 17об.]. Отметим, что стихотворение было опубликовано весной 1916 г. в первой книжке литературного сборника «Страда», включавшего произведения Николая Клюева, Сергея Есенина, Пимена Карпова, Филиппа Родина, Алексея Ремизова, Ильи Волкова и др.

Пожалуй, самой значительной достопримечательностью альбома является автограф Сергея Есенина, вписавшего на одну из его страниц хорошо известное ныне стихотворение «Песня, луг, реки затоны...» (1917), которое в тот момент было литературной новинкой: «Песня, луг, реки затоны, / Эта жизнь, – мне только снится. / Свет от розовой иконы / На золотых моих ресницах. // Пусть не я, тот нежный отрок, / В плеске крыльев голубиных. / Сон мой радостен и кроток / На руках твоих невинных. // Мне не нужен вздох могилы, / Слово с тайной не обняться. / Научи, чтоб можно было / Никогда не просыпаться» [1, л. 18]. Поэт Эмиль Кроткий ограничился короткой надписью, которая так легко соотносится с нынешней современностью, но, видимо, была вполне актуальна и для эпохи русских революций: «Пришел. Увидел. Стибрил. Эм.Кроткий» [1, л. 20]. Далее, на л. 24 расположилось патристическое стихотворение Аполлона Коринфского «Не на захват, не на погром...» (16 октября 1917), ставшее откликом на события, происходившие в стране; на л. 31 – стихотворение С.Городецкого «Отчего ты, туркестанец...» (15 сентября 1919). На л. 33 привлекает внимание интересный автограф Рюрика Ивнева, нам прежде неизвестный:

Холодной стали острые зубцы  
Вонзаются в чуть розовое тело,  
Задумчивая кровь бежит несмело  
И машут веслами убитые гребцы.

И над рекой луны воздушной блюдо  
Ждет пиршества и душный воздух сух.  
(окончание по приезду из Баку) [1, л. 33].

Рюрик Ивнев был единственным, кто оставил в альбоме два автографа: на л. 43 – его стихотворение «Христос Воскрес» с пометой «Тифлис»:

### ХРИСТОС ВОСКРЕС

Я не скажу: «Христос Воскрес»  
Устами липкими от грязи.  
Не для моих больных фантазий  
Голубизна его небес.

И я стою над морем боли  
И необузданной любви –  
Калека-нищий, весь в крови,  
И все ж судьбой своей доволен.

И может быть прямой дорогой,  
Когда последний час пробьет,  
Он первым делом подойдет  
Ко мне, покинувшему Бога [1, л. 43].

Из прочих примечательных записей в альбоме назовем стихотворение Мариэтты Шагинян «Завязь» («Кто трижды лжив, кто тороплив...») с датой «14 мая 1922. Москва» [1, л. 39] и стихотворение Владислава Ходасевича «В заседании» («Грубой жизнью оглушенный...», 1922) [1, л. 40].

Свою запись на страницах альбома оставил и еще один интересный человек – Александр Иосифович Гербстман, впоследствии знаменитого шахматного композитора, первого советского международного мастера по шахматной композиции, доктора филологических наук, автора книг о Бальзаке и Пушкине, прошедшего последние годы жизни в Швеции. В молодости А.И.Гербстман не только опубликовал два сборника стихотворений – «Отблески молний» (Ростов-на-Дону: [б. и.], 1917), «Волчи ворота» (Ростов-на-Дону: 1-я типолиитография Гиза, 1925), но и участвовал в работе Тифлисского цеха поэтов, организованного С.М.Городецким. Именно к этому «тифлисскому» периоду и относится данная, датированная 4 февраля 1921 г. запись, свидетельствующая как об интересе к английской литературе, так и о стремлении по-новому подойти к пониманию Байрона и его творчества.

### ВСТУПЛЕНИЕ К ПОЭМЕ «ДОН ЖУАН»

Я по примеру старых мастеров  
Кропеть задумал сложную поэму,  
Хоть знаю: путь певца тяжел, суров,  
Искристую еще скрывает тему  
Туманных чувств трепещущий покров,  
И долго ждать, пока я диадему  
Певучих строф уверенно, светло  
Закончено одену на чело.

А все ж бесстрашно я примусь за дело:  
Сперва пушу немного болтовни,  
Потом событиями раскинусь смело,  
Лишь только б тему... Муза, не усни!  
Смотри, уж ночь глухая побледнела,  
Мелькают зорных янтарей огни,  
Пегас острит истертые копыта  
И тайна будет скоро мне открыта...

Но заблукал я слишком далеко,  
Заныл, завыл давно забытым ладом.  
Молиться музе седенькой легко,  
Зато поэт ручьем и водопадом  
Питается. Не лучше ль молоко  
И сливки жирные (приносят на дом).  
Живителен чувствующий отстой,  
Откушав, разрешу вопрос простой –

Строфу какую ныне изберу я?  
Пегаса отличив от дряхлых кляч,  
Классическая да украсит сбруя,  
Чтоб к финишу я смог пуститься вскачь!  
Как Байрон, спенсеровою чаруя?  
Но это ведь задача из задач!

И вот сонет, терцины и октава  
Остались мне, наследий древних слава [1, л. 38].

Так получилось, что по прошествии лет поэзия А.И.Гербстмана оказалась знакома лишь специалистам по литературе Серебряного века, его произведения много лет не переиздавались. Однако, благодаря таким интересным документам эпохи как альбом А.С.Балагина, происходит возвращение забытых имен прошлого, утраченных произведений.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* На страницах альбома А.С.Балагина сохранились стихотворения и автографы русских поэтов Серебряного века. В ряде случаев уникальны, прежде всего, сами автографы – в силу масштаба дарований поэтов, значимости их вклада в историю русской литературы; в этой связи в первую очередь должен быть назван автограф С.А.Есенина, вписавшего в альбом свое стихотворение «Песня, луг, реки затоны...». В случаях, когда речь идет об авторах второго, третьего ряда, альбом А.С.Балагина позволяет обнаружить утраченные, забытые тексты, что особенно важно в свете общей тенденции к возвращению имен прошлого, способных создать литературный фон вокруг наиболее значительных авторов, наследие которых изучено основательно. В свете истории русского поэтического перевода отдельный интерес вызывает «Вступление к поэме “Дон Жуан”» А.И.Гербстмана, дополняющее картину русской рецепции Дж.Г.Байрона.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Альбом А.С.Балагина со стихотворениями и автографами писателей. 1 марта 1915 г. – 14 мая 1922 г. // Российский государственный архив литературы и искусства. – Ф. 341 (Е.Ф.Никитина). – Оп. 1. – Ед. хр. 800.
2. [Без подписи]. Пьеса «Олеся» в инсценировке А.Балагина // Туркестанские ведомости. – 1915. – 7 июня.
3. Жаткин Д.Н. Русские переводы Р.Бёрнса и У.Блейка в восприятии К.И.Чуковского // Художественный перевод и сравнительное литературоведение – II: Сб. научных трудов / Отв. ред. Д.Н.Жаткин. – М.: Флинта; Наука, 2014. – С. 225–241.
4. Жаткин Д.Н. Д.Г.Россетти в восприятии и осмыслении К.И.Чуковского // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. Серия Социально-гуманитарные науки. – 2015. – №1 (23). – Т. 2. – С. 199–206.
5. Жаткин Д.Н. Томас Мур в восприятии и осмыслении К.И.Чуковского // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №10. – Ч. 4. – С. 736–740.
6. Жаткин Д.Н. Роберт Бёрнс и К.И. Чуковский // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №3. – Ч. 4. – С. 693–697.
7. Круглова Т.С., Жаткин Д.Н. Немецкие страницы переписки К.И.Чуковского с Л.К.Чуковской // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 2. – №6 (28). – С. 250–256.
8. Жаткин Д.Н., Круглова Т.С. Образы немецкого мира в переписке Л.К.Чуковской с Д.С.Самойловым // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 1. – №6 (28). – С. 245–251.

*Статья подготовлена по проекту № 17-18-01006 Российского научного фонда «Эволюция русского поэтического перевода (XIX – начало XX века)».*

*Статья поступила в редакцию 19.03.2018  
Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 821.161.1.0

**ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ РЕАЛИЙ РУССКОЙ ДЕРЕВНИ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ  
В ПРОЦЕССЕ ПОЗНАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ XIX ВЕКА**

© 2018

Ван Линь, аспирант

*Московский педагогический государственный университет  
(129226, Россия, Москва, улица, Малая Пироговская 1, e-mail: wangdalinpp@hotmail.com)*

**Аннотация.** В статье поднимается проблема восприятия реалий русской деревни в процессе познания и перевода художественных произведений писателей XIX – начала XX веков. Автор подробно рассматривает четыре направления освоения китайскими студентами реалий деревенской жизни и быта. Восприятие и понимание реалий возможно в контексте, с использованием ассоциативных и экстралингвистических методов и приемов освоения семантики слов. В статье отмечено, что адекватное восприятие реалий русской деревенской жизни основано на реализации ведущих целей обучения: воспроизведение (замена категории – знание), понимание (интерпретация), применение, анализ, синтез, оценка. Каждая категория представляет матрицу уровня достижения студентами образовательных результатов в области теории и практике перевода. Раскрывая проблему восприятия точности содержания реалии деревенской прозы, автор выделяет такие факторы: частичную эквивалентность реалий в китайском языке, употребление стилистически маркированной лексики, не типичность употребления реалий в художественном тексте, расхождение между лексико-грамматическим статусом и категориальным значением. Некоторые реалии имеют одинаковый смысл, но разную образность, что свидетельствует о различии двух культур, двух особенностей восприятия окружающего мира. Кроме этого в русском языке существуют деревенские реалии, которые не имеют в китайском языке соответствий на уровне смысла.

**Ключевые слова:** феномен «реалия», деревенская жизнь, традиционный быт, диалектные слова, специфика перевода, осмысление, авторские реалии, ассоциативный прием, экстралингвистический, историко-временной колорит, контекст, художественный текст, профессиональный, коммуникация, уровень достижений, соответствие, лексико-грамматический статус.

**PECULIARITIES OF PERCEPTION OF THE REALITIES OF THE RUSSIAN COUNTRYSIDE CHINESE STUDENTS IN THE PROCESS OF UNDERSTANDING OF WORKS OF ART OF THE XIX CENTURY**

© 2018

Wang Lin, post-graduate student

*Moscow State Pedagogical University**(129226, Russia, Moscow, Malaya Pirogovskaya street, 1, e-mail: wangdalinpp@hotmail.com)*

**Abstract.** The article raises the problem of perception of the realities of the Russian village in the process of knowledge and translation of literary works of writers of XIX – early XX centuries. The author considers in detail four directions of development of the realities of rural life and life by Chinese students. Perception and understanding of reality is possible in the context, using associative and extralinguistic methods and techniques of mastering the semantics of words. The article notes that adequate perception of the realities of Russian rural life is based on the implementation of the leading learning objectives: reproduction (replacement of the category – knowledge), understanding (interpretation), application, analysis, synthesis, evaluation. Each category represents a matrix of levels of achievement of educational results in the field of theory and practice of translation. Solving a problem of perception of the accuracy of the contents of the realities of village prose, the author identifies the following factors: a partial equivalence between the realities in the Chinese language, the use of stylistically marked vocabulary, not the typicality of the use of reality in fiction, the difference between lexical and grammatical status, and a categorical value. Some realities have the same meaning, but different imagery, which indicates the difference between the two cultures, the two features of the perception of the world. In addition, in the Russian language there are rural realities that do not have in the Chinese language correspondences at the level of meaning.

**Keywords:** he phenomenon of “reality”, village life, traditional culture, dialect words, the specificity of translation, interpretation, copyright realities, associative technique, extra-linguistic, historical-temporal flavor, context, text art, professional, communication, level of achievement, conformity, lexical and grammatical status.

В настоящее время, как отмечается многими исследователями (М.Л. Алексеева [1], Н.К. Гарбовский [2], И.Е. Бабичева, Ю.А. Семешко [3]), актуальной становится проблема восприятия реалий русской деревенской жизни, встречающихся в художественных произведениях писателей XIX – начала XX веков. Деревенские реалии русского народа трудны для понимания в китайской студенческой аудитории: этот фактор приводит к необходимости их включения в преподавание русского языка как иностранного и при изучении теории перевода. Решение этого вопроса обеспечит студентам качественное владение национально-культурной информацией.

Системное использование в речевой практике реалий русской деревни позволяет расширить лексический запас обучающихся, однако необходимо учесть, что среди студентов существует различный уровень восприятия и понимания содержания художественного текста, включая авторские реалии, поэтому выбор текста для перевода не может быть таким же, как тот, который предназначен для специалистов-переводчиков. Отметим, что уровень восприятия реалий русской деревни и эффективность обучения переводу находятся в прямой зависимости друг от друга.

Целью статьи стало – раскрытие основных методов и приемов в обучении китайских студентов, способству-

ющих адекватному восприятию русских реалий, представленных в деревенской прозе.

В произведениях писателей XIX - начала XX веков отражены особенности деревенского быта, нравственно-социальные проблемы русского народа. Каждая реалия характеризует незаметный образ тружеников, жизнь которых наполнена мудростью и простотой одновременно. Историко-культурные традиции деревенской жизни представлены в произведениях местными речениями, диалектными словами, просторечной и немного грубоватой лексикой. Реалии русской деревни в контексте известных писателей создают культурный фон самого произведения, способствуют воссозданию историко-временного колорита России. Приметы времени, быта крестьян, места, которые выражаются в словах-реалиях, дают не только полное представление о действии в художественном тексте, но и помогают восприятию той действительности, которая воплощается идеями и замыслом автора.

В понимании феномена «реалия» исследователь опирается на многочисленные труды теоретиков переводческой деятельности, характеризуя данное понятие через ведущие концепции лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. На основании ведущий концепции М.А. Алексеевой [1] в области освоения (адекват-

ного восприятия) русских реалий в иностранной аудиторией выделяем четыре этапа:

На первом этапе студенты осваивают теоретическую базу феномена «реалия», в ходе которой происходит презентация наиболее распространенных реалий: *святая Русь, деревянная Русь, избышка, изба, хата, избышка на курьих ножках, хижина, шалаш, землянка; село, селенье, обитель, имение, усадьба, сельцо, поместье, барский двор*. Большинство писателей XIX века принадлежали к дворянскому роду, поэтому образ своего родного имени встречается у А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого. Образ деревенской жизни широко представлен у А.С. Пушкина посредством описания усадеб – *Захарово, Михайловское, Тригорское. Петровское, Болдино*. «*Поместья мирного незримый покровитель, тебя молю мой добрый домовый, храни селенье, лес, и дикий садик мой, и скромную семью моей обитель*» [4]. Реалии отражают внутреннее состояние поэта, которое передается посредством многообразия семантики в названии села Михайловское: *поместье: земельное владение помещика, имение; селенье: (устаревшее, книжно-поэтическое) село, поселок; обитель: жилище, приют, пристанище*.

«*Несколько лет тому назад в одном из своих поместий жил старинный русский барин, Кирила Петрович Троекуров*. [4]. В данном контексте реалия «*поместье*» приобретает значение имени богатого помещика, барина. Однако при описании этого же села, поэт использует и другие реалии: *деревня, поместье мирное, изгнания темный уголок, глушь, мирный уголок, обитель дальняя трудов чистых нег, уединенье*. Реалии этого типа отражают нравственную ценность и восхищение сельской местности, где он вынужден был прожить длительное время.

Реалию – «*имение*» эффективно внедрить и с использованием текстов из произведений И.С. Тургенева: «*У него в пятнадцати верстах от постоянного двора хорошее имение в двести душ... Небогатый край этот, не поражает он ни довольством, ни трудолюбием; нельзя, нельзя ему так остаться, преобразования необходимы, но как их исполнить, как приступить? «Эге! – подумал он, посмотрев кругом, – местечко-то неказисто»*. – В семантике данной реалии представлено небольшое имение помещика, пришедшее в упадок: об этом свидетельствуют слова: *небогатый край, ни довольством, ни трудолюбием, местечко-то неказисто*.

На втором обучающем этапе реализуется работа с небольшими текстами, в которых преобладают определенные типы реалий, например, имена собственные. Стратегия перевода одной информационной направленности усваивается быстрее и легче, однако в любом тексте присутствуют и другие виды реалий. Восприятие и анализ текста с таким подходом позволяет студентам выбирать языковые средства для перевода. Несмотря на кропотливую работу на предпереводческом этапе, возникает много трудностей при учебном переводе из-за незнакомых слов-реалий. Для преодоления этих трудностей студентам необходимы знания по функциональной лексике и грамматике [1, с. 11]. В словоформах часто наблюдаются старославянские корни, нетипичность употребления в контексте, который не воспринимается студентами без полного пояснения. Примером могут служить слова-реалии – *Русь, Рось, Роусь, русский, раса, русый* – в них заложен древнерусский корень – *рус-*, что в переводе обозначает «*светлый*». Семантику многих русских реалий, встретившихся в художественных текстах, невозможно постичь без глубокого знания быта народа. Эти особенности широко отражены в реалиях, обозначающих названия блюд: *картофельная похлебка с «забелой» (добавлением молока) всегда подавалась в крестьянской семье в будние дни: «И на этот аппетит обед: картофельная похлебка, политая постным маслом (В. Вересаев. «Воспоминания»: 1929: НКРЯ); мур» или «тюря»: это блюдо на Руси представляло собой*

*единство нескольких продуктов: хлебные сухари, разрезанный на несколько частей картофель, лук, квас, с добавлением хрена, растительного масла и соли; «мыкотина»: черный (горячий) хлеб, испеченный в домашних печах*.

Для разных групп реалий характерны существенные расхождения между лексико-грамматическим статусом и категориальным значением. Особую сложность в этом направлении вызывают ономастические реалии. Например, имена собственные, которые выполняют функции наименования, названия объекта, и одновременно служат формами слов, указывающих на национальную принадлежность предмета повествования: *Маланья, Шурка, Ермолай, Бронька Пупков; Григорий Распутин, Емельян Пугачев, Стенька Разин, Ермак*.

Кроме этого в русском языке существуют слова-реалии деревенской жизни, которые не имеют в китайском языке соответствий на уровне смысла. В составе таких слов находится безэквивалентная лексика: архаизмы, неологизмы: *щербя из чебаков (пицца), прясло, плетень (быт), молодуха, повитуха, сорванцы, мальченок – трехлеток*. В предложении: «*Жизнь крестьянок была трудной: приходилось терпеть все невзгоды и беды. Обязанность мужа была держать жену в черном теле*» реалия *держать жену в черном теле* пришла в русский быт от тюркского народа. В тюркском языке цветообозначение *къ ара (дословно: черный)* употребляется в значении «*чистый, без примеси*». Тюркское выражение «*къараат*» (черное мясо) употребляется в речи в качестве обозначения нежирного мяса или вырезки, где нет белых жировых прослоек. Вначале данное выражение имело лексическое значение: *кормить умеренно, не давать жиреть, чтобы мясо было лишено жировых прослоек, было темным*. Постепенно смысл выражения в русской культуре претерпел изменения и стал обозначать: «*сурово, строго держать женщину (чаще всего жену), наказывать её, избивать*». Наглядно отражено у И.С. Тургенева: «*С ранней молодости её (Татьяну) держали в черном теле; работала она за двоих, а ласки никакой не видела*».

Третий этап переводческого анализа – аналитический вариантный поиск. Действия студентов-переводчиков на этом этапе традиционны:

- а) текст, созданный на одном языке, они преобразуют в текст на другом языке;
- б) анализируются слова реалии оригинального и переводимого текстов;
- в) сравнивая различные варианты перевода, определяется степень эффективности переводческих приемов.

Восприятие многих социальных статусов русской деревни не всегда доступно китайским студентам. Примером могут стать реалии русской деревни – «*дворянин*» и «*дворянка*». Первое слово довольно легко воспринимается китайскими студентами: «*Он раз двадцать повторил: «Мы, дворяне», я, «как дворянин»* [5]. «*Бедному дворянину, каков он, лучше жениться на бедной дворяночке, да быть главою в доме*» [4].

*Дворянин* – это звание характеризовало знатных граждан, находящихся на службе при государе, чиновников при дворе; с годами это звание стало потомственным и стало обозначать благородного по роду или по чину.

Второе понятие «*дворянка*» – «*столбовая дворянка*» у А.С. Пушкина трактуется с учетом социально-политических и исторических особенностей развития дворянского сословия на Руси. Все фамилии дворян, владеющих поместьями, располагались сверху вниз «в столбец», отсюда пошли понятия: «*столбовой дворянин*», «*столбовая дворянка*». Вначале этот титул был доступен только мужчинам, однако со временем уже в XVIII веке в эти списки попали женские имена. Само слово «*дворянка*» обозначало происхождение или выгодный брак, «*столбовая*» служила указанием на большое количество земель и привилегированное положение женщины-

ны в обществе. Лингвистические и экстралингвистические приемы презентации реалии «*столбовая дворянка*» способствуют более точному пониманию семантики выражения: *столбовая дворянка – это женщина, из хорошей семьи, жена или вдова государственного служащего, которая владеет поместьем, усадьбой*. Для более полного понимания используются предложения из текстов: «*Не может же он всем и каждому сообщать, что его мать была столбовая дворянка, племянница одного князя!*» (П.Д. Боборыкин. «*Китай-город*», 1882: НКРЯ). «*Это мгновение оглушающей тишины стало мигом ее прозрения: она поняла, что не только он любит ее, но что и она она, столбовая дворянка Варвара Олексина!*» (Б. Васильев. «*Были и небыли*», 1988: НКРЯ). – Анализ данных предложений из других произведений позволяет увидеть взгляд писателей на бытовую реалию: это принадлежность к княжескому роду, основное занятие столбовой дворянки – воспитание детей и жизнь в поместье. В самом понятии заложена гордость самих героев, имеющих такой титул.

Особую сложность при восприятии русской деревенской жизни вызывают реалии, отражающие национальные особенности трудовых будней и праздников. Эти реалии показывают многообразие обычаев, существовавших в России XIX века, однако не характерных для современного деревенского быта. Прежде чем работать с текстом, где встречаются реалии данного типа, лучше всего внедрить в студенческую аудиторию таблицу:

Таблица 1 - Реалии деревенской жизни, отражающие труд и праздники русского народа

Группы	Реалии из произведений	Примеры из художественных текстов
Труд	Пашня, соха, плуг, барщина, реформа, овинник, дожинки, сжинки	«А со старой пашни, помнится, в былые времена и сами кормились, и на север, на восток многие тысячи пудов везли. Знаменитая была пашня!» (В. Распутин). «То – плуг, а то – соха, – ответил Егор Михайлович» (А. Чехов).
Обычаи	Помочь, толока, пособие, помага, супрядки, попрядушки, попрядуха, выжинки, посылки	«Там теперь шли деревенские посылки и супрядки» (Д. Мамин-Сибиряк)
Праздники	Рождество, Крещение, Масленица, Пасха	«Масленица праздновалась целую неделю, и за эти дни перед угрюмым голодным постом всем хотелось вдоволь повеселиться» (Ф. Гладков «Повесть о детстве»).
Развлечения	Хороводы, гадание, колядки, балаганы с песнями и плясками, шарманчики	«...слушать сквозь упоительную дремоту колядки и песни веселых парубков и девушек, толпящихся кучами под окнами» (Н.В. Гоголь)

Реалии, заложенные в художественных произведениях, способствуют не только познанию традиций русской деревни, но и формированию понятия о жизни крестьянина в каждой области: Владимирской, Вологодской, Новгородской, Смоленской. Это ярко выражено в использовании диалектных слов-реалий, характеризующих коллективную помощь в крестьянской работе: строительство дома, уборка хлеба, рубка капусты, копка картофеля, прядение. Эта деятельность характеризуется обилием реалий: *помочь, толока, толока, пособие, помага, супрядки, попрядушки, попрядуха, выжинки, дожинки, сжинки, спожинки*.

Чаще всего в произведениях употребляется слово *помочь (помощь)*: реалия образована от глагола *помогать* с нулевым суффиксом (в школьном курсе это бессуффиксный / безаффиксный способ образования):

в основе слова заложена суть коллективной работы. Употреблялись и другие слова – *помога, помага* – от глагола «*помогать*». Эта реалия легко ассоциируется у китайских студентов с синонимичными словами – *коллективный труд, помощь*.

В художественной литературе XIX-XX веков отражено упоминание коллективной помощи: «*Вот тебе радетель, вот тебе смиренный, вот тебе хозяйству помага!*» (Н.Н. Златовратский: 1880: НКРЯ). «*Разумеется, дело не обошлось без вспоможения соседней, которые, несмотря на дальнейшее расстояние, охотно приезжали на помочи к новому разумному и ласковому помещику*» (С. Аксаков). Строительство дома всей деревней показано в романе А.И. Приставкина «*Городок*»: «*Помочь – дело коллективное, а не начальственное!.. Помочь – дело добровольное*»; в повести В.Г. Распутина «*Последний срок*»: «*Хощь дом ставили, хощь печку сбивали – так и называлось: помочь*». С использованием экстралингвистических приемов можно вести и другие слова-реалии, обозначающие коллективный вид помощи в деревне, – *помощь при уборке урожая (жатва): выжинки, дожинки, обжинки, спожинки, каша, соломата (название каши из муки); помощь в процессе молотбы зерновых культур: помолотка, помолоты; при рубке и засолке капусты: капустки, капустница*.

Сложности в восприятии содержания переводимого текста вызывают диалектные реалии, например, «*супрядки*»: при презентации данной реалии в китайской аудитории лучше всего использовать ассоциативный прием. Интернет-ресурсы помогают создать наглядное видение трудового процесса – картины, иллюстрации, где изображены деревенские посылки, женщины, вышивающие одежду, рушники, или прядущие шерстяные нити (пряжа), воспринимаются студентами однозначно. Одновременно с этим возникает и работа со словарем, поскольку появляются в речи другие слова-реалии: «*рушник, пряжа, прядка, веретено*».

Презентация слова «*супрядки*» – помогает уяснить, что это диалектное слово, наиболее распространенное в Вологодской, Псковской и Архангельской областях, обозначает: *вечеринку, на которой девушки совместно прядут пряжу*. Слово образовалось от глагола *прядь* с помощью приставки *су-*, имеющей значение «*совместность*», и суффикса *-к-*. *Супрядки*, как вид деревенской работы, имеет несколько вариаций и характеризуется тем, что помощь длится не один вечер, а несколько вечеров подряд в доме хозяйки. Девушки и женщины сидят зимними вечерами, поют песни и прядут шерсть [6, с. 37]. При работе со словарем В.И. Даля семантика данной реалии расширяется: «*супрядки представляют собой сборище крестьянской молодежи, которое осенними и зимними ночами под видом рукоделья, пряжи, а более для рассказней, забав, песен, собирались вместе: «Девоч собираю на попрядах, они прядут, прядут мой лен, я их кормлю, винца подношу». Когда работа в одном доме заканчивалась, хозяйка кормила женщин обедом, и посылки переходили в другую избу» [7, с. 213].*

Интерес для исследования представляют реалии, отражающие названия жилых помещений – *горница, красный угол, палаты, куть* – они отражают историко-временной колорит российской деревни. В китайской культуре такие понятия отсутствуют, поэтому в процессе их передачи возникают проблемы их точного перевода. Каждая реалия дома связана с православной верой, например, выражение «*красный угол в хате*» отражает особенности расположения русской печи в доме: она всегда располагалась в юго-восточной части избы, по диагонали от неё находилось место для «красного угла». Происхождение данного выражения связано со старославянским языком и верованием: *краснь*: в значении «*красивый, прекрасный*». У русского простого народа это выражало «*святой угол, передний угол*»; у восточных славян самое почётное место в избе: там находились иконы и стоял стол. В красном углу сажали самых по-

чётных гостей.

При работе с текстом, где встречаются подобное упоминание, необходимо внедрить и другие понятия: *небо – потолок, пол – земля, стены – стороны света, погребок, погреб «нижний мир», дверь – защита от зла, от злых людей: её выход был на юг.* Восприятие и понимание бытовых реалий дома возможно в контексте: для этого подбирается ряд предложений или микротекстов из произведений разных писателей, что и служит методом постижения самого содержания реалии. Например, реалию «горница» можно ввести посредством текстов трех авторов: М.Е. Салтыкова-Щедрина, А.П. Чехова и А. Солженицына:

А) «У мужика есть, кроме избы, и «чистая» горница, но она не топится, ради сбережения дров, и вообще в ней даже летом редко живут; она существует напоказ и открывается только в праздники. [8]. Слово-реалия «горница» воспринимается в единстве с прилагательным чистая, отражающем отношение к самому предмету – комнате, которая всегда чисто убиралась, однако в ней никто не жил – в ней принимали гостей в праздничные дни.

Б) «Горница это светлая, просторная комната, с обстановкой, о какой нашему курскому или московскому мужику можно только мечтать [5, с.23]. В самом тексте писателя заложено ведущее значение реалии «горница»: комната жителей Сибири – чистая половина крестьянской избы, самая светлая и хорошо обставленная самобытной мебелью.

В) «И горница эта всё равно была завещана Кире. Две недели не давала трактору разломанная горница!» [9]. Реалия также имеет значение отдельной большой комнаты в крестьянской избе, которую можно было выделить отдельно, продать, подарить или унаследовать при разделе.

Контекст способствует пониманию содержания реалии «горница»: *чистая, часто неотопливаемая и нежилая комната, светлая, хорошо убранная; чаще всего использовалась как парадное или праздничное помещение [10].*

На наш взгляд, эффективно вводить реалии деревни посредством стихотворных текстов поэтов-классиков. Наиболее распространенным и понятным для китайских студентов являются тексты А.С. Пушкина. Например, в стихотворении «Деревня», содержится 24 реалии, которые можно разделить на две подгруппы: реалии природы и реалии жизни и бытовых условий. В каждой реалии русской природы заложена русская душа, русский характер, такой же чистоты, какую хранит нетронутая природа. Эти реалии тесно переплетаются друг с другом, отражая рабскую, тяжелую жизнь крестьян.

Таблица 2- Реалии природы родного края в стихотворении А.С. Пушкина «Деревня»

Реалии природы	Реалии быта, труда
Пустынный уголок, уединенье величавое	Убийственный позор, барство дикое
Мирный шум дубрав, темный сад, тишина полей, душистые скирды, лазурные равнины	Насильственной лозой, чуждый плуг, рабство тощее, тягостный ярем
Рассыпанные хаты, бродящие стада	Родная хижина, молодые сыновья
Овины дымные, мельницы крылаты	Дворовые толпы, измученные рабы

При обращении к родной земле, А.С. Пушкин признается: «Я твой». Он отмечает свою принадлежность простому русскому народу, которые ему ближе и понятнее, чем графы и князья. Противопоставляя два мира – мира природы и мира народа, поэт признается: «я здесь, от суетных оков освобожденный, учуся в истине блаженство находить».

Совсем иначе представлены реалии природы родного края в творчестве И. Бунина. За основу исследования

нами взято произведение «Антоновские яблоки». Все выбранные реалии природы были распределены на пять подгрупп: чувства человека, внутренний мир человека, деревенская жизнь, очаг существования человека, животный мир.

Природа как чувство человека: *«раннее, свежее, тихое утро; запах антоновских яблок; запах меда; осенняя свежесть; свежий воздух; воздух так чист и ясен; прохладная тишина утра; в погоду становится росисто; ржаный аромат новой соломы и мякны; студеная заря; солнечный и прохладный день; небо легкое и такое просторное и глубокое; жидкое голубое небо; холодное бирюзовое небо; пустой, сырой и свежий лес; в лесу холодает и темнеет; лесная сырость; сырость из оврагов становится все ощутительнее; ледяной ветер; первый мокрый зазимок; мокрая листва».*

Природа как внутреннее чувство человека: *«ржаное гумно, аромат соломы и мякны, хорошо жить на свете; на гумнах возвышается целый золотой город, в деревне и совсем не плохо; весело в открытом поле, уютно чувствовал, позасал его блеск становилось пустынно и скудно, долгая, тревожная ночь».*

Природа как деревенская жизнь: *«большой, весь золотой, подсохший и поредевший сад; дорога к большому шалашу, усыпанная соломой; гумно; аллеи; конопляники; широкие косяки; пышно-зеленые озими; липа; дули; яблоки антоновские, «бель-барыня», боровинка, «плодовитка»; «верховые киргизы»; борзые собаки; лес; охота; березовые аллеи».*

Природа – очаг существования человека: *«дерево (рябина, яблоня, вишня, лозняк, береза, липа, чернополье); яблоки, листва, конопляники; лес, аллеи, березовые аллеи, сад, небо, земля, усадьба, гумно, дорога, дом, изба, пруд, река, двор, Красный Бугор, Гремячий Остров, жнивье, зелень, овраг, лесная долина, равнина, хутор, пашня, осень, дождик, паутины, заря, воздух, утро, запах, туман, звезда, солнце, ветер, буря, ночь, солнечный свет, зазимок, грибная сырость, сырость лесной долины, ледяной ветер, сумерки».*

Животный мир: *«дрозд, овчарка, петух, гусь, пчела, жеребец-битюг, ястребок, кобчик, верховой-«киргиз», борзая собака, донец, волк, галка, лошадь».*

На наш взгляд, в процессе познания таких реалий, студенты делают вывод: жизнь крестьян тесно переплетена с природой, каждая авторская реалия является неотделимой частью деревенской жизни России. Сама природа не только дополняет жизнь русской деревни, но и возвышает её, делает внутренне богаче и красивее.

Четвертый этап – это практическая самостоятельная деятельность студентов. Описывая методику преподавания практического курса профессионального перевода, включая изучение семантики и происхождения слов-реалий изучаемого языка, Ф.А. Тамбиева выделяет ведущие знания переводчика [11, с. 104]:

а) языка и обычаев страны;

б) терминологии языка, отражающую названия исторических мест и событий, географических названий сел и деревень российского государства, в том числе устаревшие названия объектов, которые встречаются в художественных классических произведениях;

в) владение в совершенстве лексикой, наиболее распространенной в общественных местах: в метро, на вокзалах, в аэропортах, отелях.

Ведущим методом, заложенным автором в обучение практическим навыкам перевода, является таксономия Б. Блума. Познание и адекватное восприятие реалий русской деревенской жизни основано на реализации шести категорий целей обучения: воспроизведение (замена категории – знание), понимание (интерпретация), применение, анализ, синтез, оценка. Каждая категория представляет матрицу уровней достижения студентами образовательных результатов в области теории и практике перевода.

Воспроизведение: эта категория направлена на за-

поминание и воспроизведение конкретных понятий, закономерностей теории и практики перевода, ведущих концепций. На этом этапе обучения студенты познают и совершенствуют основные приемы перевода, правила скопоса, классификацию реалий различных исследователей; хорошо умеют пользоваться двуязычными словарями и информационным образовательным банком, например, Национальным корпусом русского языка.

Понимание: данная категория служит показателем восприятия и понимания трансляции материала – перевода с одного языка на другой. На этом этапе познания переводческих навыков студенты имеют возможность:

а) применять интерпретацию слов-реалий с пояснением или кратким комментарием;

б) определять и формулировать проблему перевода реалий, её причин и вероятных последствий или путей её решения. Данный процесс приводит к более точному пояснению реалий и длительному запоминанию их.

Студенты эффективно усваивают метаязык, выбирают языковую подсистему языка (регистр) и сферу использования лексического материала [11, с. 106]. При выборе регистра языка чаще всего используются типичные (в зависимости от ситуации): официальный, нейтральный, неофициальный. Р. Глазер добавляет регистры: доверительный, непринужденный, фамильярный [12, с. 318]

Применение: категория способствует самостоятельному извлечению информации для перевода реалий. Студенты систематизируют и ранжируют лексический материал на основании специфики художественного текста, излагают полученный при переводе материал в контексте обучаемой задачи. На данном этапе обучающиеся активно применяют полученные теоретические знания в практическую деятельность: перевод текста самостоятельно и в группе, восстановление ранее известных (аналогичных) реалий из других произведений, обосновывают структуру для первичной обработки информации (графическое представление в текстовом варианте). На этапе применения происходит обработка информации, применении технологии перевода с учетом особенностей текста. У обучающихся развиваются навыки индивидуальной и групповой коммуникативной компетентности, которые способствуют созданию вторичного текста, отражающего основную авторскую идею и поставленную цель коммуникации.

Анализ: эта категория раскрывает способности студентов разбивать материал на части с целью выявления его структуры, особенностей лексического материала. На этапе анализа студенты:

а) выделяют все реалии, содержащиеся в художественном тексте, устанавливают между ними связи на всех уровнях языка-оригинала и переводимого;

б) находят соответствие / несоответствие реалий в двух языках, при переводе их используют различные стилистические приемы: например, перевод реалий (состоящих из словосочетаний или фразеологизмов) с «перенесенным эпитетом». Употребление такого приема в качестве выразительного средства придает тексту эмоционально-эстетическую окраску;

в) проводят сравнение различных текстов, полученных при переводе в группе, с использованием выбранных критериев и оснований перевода, оценивая их и аргументируя свои позиции;

г) выделяют параметры для проведения оценки адекватности выбранных лексем с учетом семантики русской реалии, конкретных условий жизни и быта народа.

Синтез: на этом этапе обучения переводу формируются умения комбинировать выделенные элементы с целью создания единого целого – связного монологического текста или вторичного текста конкретного писателя. Синтез непосредственно связан с креативной деятельностью: студенты из отдельных элементов создают текст, используя знания из лингвокультурологии, лингвистики, теории перевода. Ведущей задачей педа-

гога на данном этапе является моделирование образовательных ситуаций с учетом уровней сформированности компетентностей студентов – будущих переводчиков, выявлять причины несоответствия содержания реалий, отражающих колорит, фольклор и быт русской деревни XIX и начала XX веков.

Оценка: данная категория позволяет всем участникам образовательного процесса оценить адекватность и точность перевода. Оценивание строится на основе усвоенных всех предыдущих категорий, то есть, умений и навыков перевода. Оценка переводческой деятельности при работе с текстами, в которых находится большое количество слов-реалий, предполагает:

а) внесение изменений в процесс перевода, согласно возникшим проблемам лексико-грамматического или стилистического характера;

б) способность адекватно оценить поставленную цель и определить временные критерии реалий;

в) аргументацию выбора переводческих стратегий при передаче значения слова-реалии деревенской прозы. При аргументации проявляется точность восприятия типа реалии – исторической или современной. Неточность или приблизительность знаний временных значений реалий русской деревенской жизни приводит к искажению действительности, описанной автором произведения, как в восприятии самого переводчика, так и в восприятии коммуникантов (читателей перевода) [13, с. 127].

Профессор Ханнелоре Ли Янке предлагает оценивать переводческую деятельность студентов на основе трех критериев:

1) точность перевода, отсутствие ошибок смыслового и грамматического характера, отсутствие двусмысленности предложений и правильность употребления реалий;

2) изобретательность и творческий подход к тексту: учет национальной культуры, использование метафор, сравнений, регистров языка, сохранение стиля художественного произведения, авторского видения картин мира; грамотность;

3) учет особенностей целевой аудитории, направленность переводчика, соблюдение норм текста [14, с. 258].

Способность понимать реалии русской деревенской жизни включает четыре уровня:

– первый уровень: способность студентов, у которых словарный запас и культурный опыт ограничен в силу малоизученности данного лингвистического феномена;

– второй уровень: легко воспринимаются короткие устные сообщения, содержащие небольшое количество реалий (чаще всего, одну-две), однако письменные тексты не воспринимаются с точностью;

– третий уровень: когда студенты способны воспринимать художественные тексты с его лексико-грамматическими и стилистическими особенностями;

– четвертый уровень: способность легко воспринимать содержание реалий в контексте и трактовать их на другом языке [15, с. 8].

Рассмотрев особенности восприятия реалий русской деревни китайскими студентами, мы можем говорить о том, что различия между русской и китайской культурой, взглядами и установками на быт, труд и развлечения часто не позволяют обучающимся найти реалиям, характерным для русской деревни XIX века, подходящий эквивалент среди китайской лексической системы. При переводе их на китайский язык они теряют точность и образность с точки зрения обоих языков. На наш взгляд, восприятие и трактование реалий русской деревни в китайской аудитории связаны со спецификой перевода, с подачей и осмыслением незнакомой реалии в подлиннике. Эта реалия не только отражает быт и обычаи русского народа, но и связана с исторической эпохой и индивидуальным подходом писателя к показу реальной действительности. Малоизвестные слова-реалии требуют грамотной подачи в переводе. С одной стороны, задача переводчика заключается в том, чтобы

передать реалию наиболее простым для читательского восприятия образом. С другой – важно сохранить национальный и исторический фон художественного текста, однако не переусердствовать и не превратить реалию в экзотизм [16, с. 76].

На современном этапе развития средств массовой коммуникации, электронные справочники и базы данных значительно упростили процесс перевода, поскольку значение любой реалии можно посмотреть в Онлайн-словарях, в электронных Энциклопедиях, тексты и предложения с реалиями подобрать из Национального корпуса русского языка.

В практической профессиональной деятельности переводчику не следует ориентироваться на интернациональность реалий и предполагать, что каждый читатель будет заниматься поиском семантики незнакомой реалии. Поэтому, встретив в художественном произведении незнакомую реалию, переводчику необходимо тщательно проверить, существует ли такое слово в языке перевода, соответствует ли оно по значению переводимому в языке-оригинале, и каковы его зафиксированные фонетический и графический облик в языке перевода. При работе с региональными реалиями можно рассчитывать на контекстуальное осмысление реалии коммуникантами. Говоря иначе, на восприятие и понимание реалии русской деревенской жизни влияет контекст.

В процессе познания художественного мира происходит изменение и расширение семантического поля конкретных реалий, поскольку носители языков обладают креативностью, которая «выражается в методах перевода: с их помощью заполняются пробелы в лексической системе переводимого языка. Поэтому переводимость не только относительна, но и всегда прогрессивна.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеева М.Л. Методика обучения переводу реалий в процессе профессиональной подготовки бакалавров лингвистики / М.Л. Алексеева. – Екатеринбург: АМБ. 2012. – 35 с.

2. Гарбовский Н.К. Перевод как художественное творчество / Н.К. Гарбовский // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2010. № 3. – С. 4–16.

3. Бабичева Е.И. Особенности передачи реалий русского языка средствами китайского языка (на материале сказок А.С. Пушкина) / Е.И. Бабичева, Ю.А. Семешко // Вестник научного общества студентов, аспирантов и молодых ученых. 2017. № 2. – С. 14–18.

4. Пушкин А.С. Избранное. – М.: Эксмо, 2017. – 384с.

5. Чехов А.П. Рассказы. Повести. Пьесы. Том 1. – М.: Наука, 1994. – 280с.

6. Кармакова О.Е. Русские диалекты как отражение народной жизни / О.Е. Кармакова // Исследователь. 2013. № 3-4. – С. 34–39.

7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – СПб.-Москва, 2009. – 2800 с.

8. Салтыков-Щедрин М.Е. «Мелочи жизни». Сборник. Собрание сочинений в 20 т. Т.16, кн.2. – М.: Издательство «Художественная литература», 1974. – 345с.

9. Солженицын А. Матренин двор. – М.: Художественная литература, 1963. – 57с.

10. Словарь русского языка: В 4-х т. РАН, Институт лингвистических исследований / Под ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 2009. – 1280 с.

11. Тамбиева Ф.А. О методике преподавания «Практического курса профессионального перевода» (ПКПП) / Ф.А. Тамбиева // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2012. № 4. – С. 101–110.

12. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Славянские языки, 2010. – 608 с.

13. Вернигорова В.А. Осмысление реалии в подлин-

нике и переводе / В.А. Вернигорова // Болгарская русистика. 2010. № 3-4. – С. 126–134.

14. Ханнелори Ли-Янке Законодатели мод и ключевые этапы в междисциплинарном ориентированном процессе перевода: познание, эмоция, мотивация // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода, 2013. № 1. – С. 37–68.

15. Найда Ю.А. К науке переводить. Лингвистические аспекты теории перевода (хрестоматия). – Ереван: Лингва, 2007. – 307 с.

16. Иванов А.О. Безэквивалентная лексика / А.О. Иванов. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2009. – 269 с.

*Статья поступила в редакцию 06.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 821.61.1

ПОЭЗИЯ АНГЛИЙСКОГО РОМАНТИЗМА В ПЕРЕВОДАХ С.П.БОБРОВА  
(ПО МАТЕРИАЛАМ РГАЛИ)

© 2018

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье впервые осмысливаются переводы поэзии английского романтизма, выполненные одним из родоначальников русского футуризма С.П.Бобровым (1889–1971). С.П.Бобров, традиционно известный как переводчик произведений крупных форм (Стендаль, В.Гюго, Б.Шоу, Ч.Диккенс и др.), а также как автор талантливых прочтений французоязычной поэзии (А. де Ренье, Ж.Роденбах, П.Элюар, Ж.М.Эредиа и др.), предстает в статье в качестве интерпретатора отдельных стихотворений П.-Б.Шелли («Прозерпина», «Посвящение») и фрагментов из поэмы Дж.-Г.Байрона «Дон Жуан». Данные переводы впервые приводятся по сохранившимся в фондах Российского государственного архива литературы и искусства (Ф. 2554. Оп. 2. Ед. хр. 238. Л. 22) рукописям и машинописям. Особый интерес вызывает неудавшаяся попытка интерпретации байроновского «Дон Жуана», свидетельствующая как о значительных творческих амбициях С.П.Боброва, так и о характерном для эпохи понимании несовершенства всех дореволюционных переводов поэмы, выразившимся, в частности, в создании оставшихся неопубликованными переводов Г.В.Адамовича (рубеж 1910-х – 1920-х гг.) и М.А.Кузмина (конец 1920-х – первая половина 1930-х гг.). Перевод С.П.Боброва из Дж.-Г.Байрона посредственен, шаблонен, не передает особенностей английского подлинника, характеризуется отрывочностью, «угловатостью» фраз, лексическими повторами, явным добавлением отдельных незначимых слов для сохранения рифмы и размера, однако при этом является интересным свидетельством внимания к английской романтической поэзии в советской России 1920–1930-х гг.

**Ключевые слова:** Дж.Г.Байрон, П.Б.Шелли, С.П.Бобров, поэзия, художественный перевод, история русской переводной художественной литературы, традиция, русско-английские литературные и историко-культурные связи, межкультурная коммуникация.

POETRY OF ENGLISH ROMANTICISM IN THE INTERPRETATIONS OF S.P.BOBROV  
(ON THE MATERIALS OF RSALA)

© 2018

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
Head of the chair of translation and translation studies

*Penza State Technological University  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

**Abstract.** In the article, translations of the poetry of English Romanticism, made by one of the founders of the Russian futurism, S.P.Bobrov (1889–1971), are comprehended for the first time. S.P.Bobrov, traditionally known as the translator of works of large volume (Stendhal, V.Hugo, B.Show, C.Dickens, etc.), and also as the author of talented interpretations of French poetry (A. de Regnier, J.Rodenbach, P. Eluard, J.M.Heredia, etc.), appears in the article as an interpreter of the separate poems of P.B.Shelley («Proserpine», «Dedication») and fragments from the poem written by J.G. Bayron «Don Juan». These translations are represented for the first time in accordance with the manuscripts and machine records preserved in the funds of the Russian State Archive of Literature and Art (F. 2554. Inventory 2. Item of keeping 238. L. 22). The failed attempt to interpret Byron's «Don Giovanni» provoked a particular interest, which showed the great creative ambitions of S.P. Bobrov and the typical for the era of understanding the imperfection of all pre-revolutionary translations of the poem, expressed, in particular, in the creation of the remaining unpublished translations of G.V. Adamovich (at the boundary of the 1910's – 1920's.) and M.A. Kuzmin (late 1920's – the first half of the 1930's). The translation of S.P.Bobrov from J.G.Byron is ordinary, it does not convey the peculiarities of the English script and is characterized by fragmentation, «angularity» of phrases, lexical repetitions, explicit addition of some insignificant words to preserve rhyme and size, but it is an interesting evidence of the attention to English romantic poetry in Soviet Russia in 1920–1930-s.

**Keywords:** G.G.Byron; P.B.Shelley; S.P.Bobrov; poetry; literary translation; history of Russian translated fiction; tradition; Russian-English literary, historic and cultural relations; intercultural communication.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы.*

Сергей Павлович Бобров (1889–1971) принадлежал к числу людей, обладавших разносторонними дарованиями. Поэт, переводчик, литературный критик, художник, издатель, стиховед, математик, талантливый организатор, он имел все шансы стать одним из корифеев Серебряного века, однако жизнь сложилась иначе.

В 1913 г. по инициативе Боброва было создано поэтическое объединение «Лирика», в которое вошли Николай Асеев, Борис Пастернак, Юлиан Анисимов, Семен Дурылин, Вера Станевич, Константин Локс, Семен Рубанович.

Вместе с поэтическим объединением появились и новые альманахи «Лирика», и новое издательство, напечатавшее, помимо первого выпуска альманаха, книги Николая Асеева «Ночная флейта», Бориса Пастернака «Близнец в тучах», сборник переводов Юлиана Анисимова из Райнера Марии Рильке.

Однако уже на рубеже 1913–1914 гг. Сергей Бобров осознал недостаточный радикализм созданной им пост-

символистской группы и вместе с ближайшими сподвижниками – Николаем Асеевым, Борисом Пастернаком, Иваном Аксеновым – создал новое футуристическое объединение «Центрифуга», просуществовавшее до начала 1920-х гг.

Ранние произведения Боброва, опубликованные в различных сборниках в 1908–1917 гг., характеризовались сложными сочетаниями классических традиций, приемов футуризма, символических изысков в духе Андрея Белого.

Именно в этот период были созданы наиболее значительные поэтические произведения С.П.Боброва, вошедшие в сборники его стихотворений «Вертоградари над лозами» (М., 1913), «Алмазные леса» (М., 1917), «Лири лир» (М., 1917); также им были подготовлены и опубликованы в издательстве «Мусагет» книги «Новое о стихосложении Пушкина» (М., 1915), «Записки стихотворца» (М., 1916), «Н.М.Языков о мировой литературе» (М., 1916), «Описание стихотворения Пушкина “Виноград”» (Пг., 1917).

В 1920-е – начале 1930-х гг. С.П.Бобров, в ту пору преподаватель статистики и математики, лектор Высшего литературно-художественного института, сотрудник

Центрального статистического управления, опубликовал несколько фантастико-авантюрных романов – «Восстание мизантропов» (М., 1922), «Спецификация идитола» (Берлин, 1923), «Нашедший сокровище» (М., 1931; под псевдонимом А.Юрлов).

28 декабря 1933 г. С.П.Бобров был арестован и выслан в Кокчетав, затем жил в г. Александрове Владимирской области и только в октябре 1940 г., после снятия судимости, получил возможность вернуться в Москву.

В Великую Отечественную войну С.П.Бобров находился в эвакуации в Ташкенте, опубликовал вольное стихотворное переложение для школьников «Песни о Роланде» (М.–Л., 1943), в дальнейшем работал над научно-популярными книгами для школьников «Волшебный двурог, или Правдивая история небывалых приключений нашего отважного друга Ильи Алексеевича Камова в неведомой стране, где правят: Догадка, Усидчивость, Находчивость, Терпение, Остроумие и Трудолюбие и которая в то же время есть пресветлое царство веселого, но совершенно таинственного существа, чье имя очень похоже на название этой удивительной книжки, которую надлежит читать, не торопясь» (М., 1949), «Архимедово лето, или История содружества юных математиков» (в 2 кн.; М., 1959–1962), автобиографической повестью «Мальчик» (М., 1966).

С начала 1930-х гг. супругой С.П.Боброва стала известная переводчица Мария Павловна Богословская (1902–1974), неоднократно обращавшаяся к творчеству Джека Лондона, Чарльза Диккенса, Эдгара По, Теодора Драйзера, Уильяма Фолкнера и др.

Во многом под влиянием супруги С.П.Бобров стало гораздо активнее, чем прежде, обращаться к переводческой деятельности, в связи с чем могут быть названы его единоличные и совместные с М.П.Богословской переводы из Вольтера, Дж.Г.Байрона, Стендаля, В.Гюго, И.Бехера, Б.Шоу и др., некоторые из которых до сих пор остаются непревзойденными.

О совместных переводах М.П.Богословской и С.П.Боброва так рассказывал М.Л.Гаспаров: «...они переводили вместе “Красное и черное” и “Повесть о двух городах”»: она сидит, переводит вслух на разные лады и записывает, а он ходит по комнате, пересказывает это лихими словами и импровизирует, как бы это следовало сочинить на самом деле. И десятиая часть этих импровизаций и вправду идет дело. Иногда получалось так здорово, что нужно было много усилий, чтоб не впасть в соблазн и не впустить в перевод того, чего у Диккенса быть не могло» [1, с. 103–104].

Переводы С.П.Боброва, выполненные совместно с М.П.Богословской, – преимущественно проза, драматургия, получили широкую известность, чего нельзя сказать ни об оригинальной поэзии С.П.Боброва, созданной после 1917 года, ни об его поэтических переводах, по-прежнему ждущих в архиве своих исследователей. Данная статья, добавляя несколько штрихов к портрету С.П.Боброва, призвана дополнить представления о специфике развития русского поэтического перевода начала XX в., сформулированные в наших статьях прошлых лет [см., например: 2, с. 225–241; 3, с. 199–206; 4, с. 736–740; 5, с. 693–697; 6, с. 250–256; 7, с. 245–251].

*Формирование целей статьи (постановка задач).* В статье ставится цель представить неизвестные ранее переводы произведений английской романтической поэзии («Прозерпина» и «Посвящение» П.Б.Шелли, фрагменты из «Дон Жуана» Дж.Г.Байрона), выполненные в 1920–1930-е гг. С.П.Бобровым.

Материалом для исследования послужили тексты, обнаруженные в фонде С.П.Боброва в Российском государственном архиве литературы и искусства (ф. 2554, оп. 2, ед. хр. 238) [8].

Намеченные задачи актуальны, поскольку позволяют расширить представления о русской рецепции английской романтической поэзии в 1920–1930-е гг., раскрыть этот малоизученный этап истории русского художе-

ственного перевода во всем многообразии проявлений.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В Российском государственном архиве литературы и искусства (ф. 2554, оп. 2, ед. хр. 238) сохранилась подборка переводов стихотворений Новалиса, А. де Ренья, Ж.Роденбаха, П.Б.Шелли, П.Элюара, Ж.М.Эредиа и др. с английского, немецкого и французского языков, принадлежащая С.П.Боброву.

Подборка общим объемом 76 лл. разнообразна: там и черновые автографы, и машинописи с правкой автора, и чистовые машинописи. Архивисты датируют сохранившиеся материалы 1909–1955 гг., что позволяет говорить о системности интереса С.П.Боброва к западноевропейской поэзии.

К сожалению, почерк С.П.Боброва нередко настолько неразборчив, что ввести в научный оборот многие его переводы представляется невозможным. Особое сожаление вызывает невозможность расшифровки перевода стихотворения Д.Г.Россетти «Трон любви», выполненного 4 марта 1911 г. (ф. 2554, оп. 2, ед. хр. 238, л. 22).

С.П.Бобров, традиционно известный как переводчик произведений крупных форм (Стендаль, В.Гюго, Б.Шоу, Ч.Диккенс и др.), а также как автор талантливых прочтений французоязычной поэзии (А. де Ренья, Ж.Роденбах, П.Элюар, Ж.М.Эредиа и др.), оказывается (благодаря подборке, сохранившейся в РГАЛИ) и интересным интерпретатором поэзии английского романтизма. Воспроизведем по машинописи выполненные С.П.Бобровым переводы стихотворений П.-Б.Шелли «Прозерпина» и «Посвящение»:

#### Прозерпина

Мать моя, богиня, Мать-Земля,  
Ты, бессмертное живое лоно,  
Ты богов, героев родила,  
Зверя, ветку и листок зеленый, –  
Одохни, всесильная богиня,  
На твою родную Прозерпину.

Ты в тумане сумеречных рос  
Юный цвет питаешь силой скорой,  
В благовоном блеске он возрос  
И милей его не знали Оры –  
Одохни, всесильная богиня,  
На твою родную Прозерпину [8, л. 23].

#### Посвящение

Тихий голос музыки замрет –  
В памяти дрожит он и поет,  
А когда фиалки увядают,  
Легкий запах счастье вспоминает.  
Лепестки едва опавших роз  
Ты на ложе милой соберешь, –  
Так мечты твои в далекой мгле веков –  
Отдохнет на них сама Любовь [8, л. 23].

Особый интерес вызывает неудавшаяся попытка интерпретации байроновского «Дон Жуана», свидетелемствовавшая как о значительных творческих амбициях С.П.Боброва, так и о характерном для эпохи понимании несовершенства всех дореволюционных переводов поэмы, выразившимся, в частности, в создании оставшихся неопубликованными переводов Г.В.Адамовича (рубеж 1910-х – 1920-х гг.) и М.А.Кузмина (конец 1920-х – первая половина 1930-х гг.).

Можно много рассуждать о том, почему общество перестало устраивать многократно переиздававшийся в начале XX в. перевод П.А.Козлова с его характерной легкостью, плавностью, благозвучностью, но обстоятельство говорят сами за себя.

Ни один из переводов первых послереволюционных

десятилетия так и не был ни завершен, ни опубликован. Фрагментарные переводы из «Дон Жуана», осуществленные С.П.Бобровым, сохранились в виде машинописи с карандашными правками, которые не всегда удается понять в силу неразборчивости почерка переводчика. Приведем некоторые из переведенных С.П.Бобровым отрывков; пометы с указанием тома и страницы, вероятно, относятся к англоязычному изданию, с которым работал переводчик.

т. II, стр. 184

О, Англия, я все ж тебя люблю,  
Я так сказал в Калэ и повторяю...  
Писак свободу, стало быть – мою...  
Парламентские я люблю дебаты,  
Когда от них не вся храпит палата.

Умеренный я чествую налог,  
Каминный уголь, если он не дорог...  
Погоду – на два месяца в году... [8, л. 44].

т. II, стр. 235

И скалы наконец стеною встали,  
Он увидал за синюю волной,  
Как их и раньше странники видали –  
Тот Альбиона пояс меловой.  
Они какой-то гордостью сияли,  
Надменной лавочнической страной,  
Что всюду шлет товары и законы,  
Кому и волны платят дань безмолвно [8, л. 62].

[т.] I, [стр.] 149

Когда он изгнан был из рая,  
Остановился он у врат –  
Как живо все напоминает  
Ушедшее – и проклинает  
Он будущего черный смрад.

Не так же ль, леди, и со мною  
Не должно ли бежать и мне,  
Затем, что полон я тобою  
И прошлое живет в душе.

Бегу. С душой моей усталой  
От искушенья мы уйдем,  
Нельзя мне видеть рай бывалый  
И снова не мечтать о нем [8, л. 58].

т. I, стр. 313 – окончание

И к надменным сурова, и смиренна с тобою  
Будет эта душа в самом горьком покое;  
Наши дни побегут, как мгновенья любви, –  
Слаще мира у ног быть с тобою вблизи.

Один возглас печали, один взор твой влюбленный  
Иль прогонит меня, иль сметет все препоны, –  
Пусть безумцы играют смиреньем моим,  
Твои губы ответят мне, а не им [8, л. 54].

В целом переводы С.П.Боброва из байроновского «Дон Жуана», примеры которых приведены нами выше, могут быть охарактеризованы как очень посредственные, не передающие настроение подлинника, отличающиеся шаблонностью, неоправданными повторами одних и тех же слов. Во многих случаях для рифмы вставляются ничего не значащие, «пустые» слова; нарушено ровное течение авторской мысли, вместо которого – отрывочность, угловатость, неуместный выбор слова из синонимического ряда...

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Переводы поэзии английского романтизма (П.Б.Шелли, Дж.Г.Байрон), выполненные С.П.Бобровым, свидетельствуют не только об интересе русского интерпретатора к одной из наиболее

ярких страниц в истории английской литературы, но и об осознании необходимости новых прочтений романтических текстов в новую историческую эпоху. Какого-либо художественно-эстетического значения данные переводы не имели даже в момент их создания, не говоря уже о последующем времени. Однако обнаруженные в РГАЛИ тексты позволяют расширить представления в области истории русского поэтического перевода первых послереволюционных десятилетий, воссоздать во всем многообразии панорамную картину русской переводческой рецепции английской романтической поэзии.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гаспаров М.Л. Воспоминания о Сергее Боброве // Гаспаров М.Л. Записи и выписки. – М.: Новое литературное обозрение, 2012. – С. 95–106.
2. Жаткин Д.Н. Русские переводы Р.Бёрнса и У.Блейка в восприятии К.И.Чуковского // Художественный перевод и сравнительное литературоведение – II: Сб. научных трудов / Отв. ред. Д.Н.Жаткин. – М.: Флинта; Наука, 2014. – С. 225–241.
3. Жаткин Д.Н. Д.Г.Россетти в восприятии и осмыслении К.И.Чуковского // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. Серия Социально-гуманитарные науки. – 2015. – №1 (23). – Т. 2. – С. 199–206.
4. Жаткин Д.Н. Томас Мур в восприятии и осмыслении К.И.Чуковского // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №10. – Ч. 4. – С. 736–740.
5. Жаткин Д.Н. Роберт Бёрнс и К.И. Чуковский // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №3. – Ч. 4. – С. 693–697.
6. Круглова Т.С., Жаткин Д.Н. Немецкие страницы переписки К.И.Чуковского с Л.К.Чуковской // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 2. – №6 (28). – С. 250–256.
7. Жаткин Д.Н., Круглова Т.С. Образы немецкого мира в переписке Л.К.Чуковской с Д.С.Самойловым // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 1. – №6 (28). – С. 245–251.
8. Бобров С.П. «Ваза», «Летний отдых», «Молчание», «Невеста», «Отсутствии», «Памятник», «Прозерпина», «Сонет» и др. Перевод стихотворений Новалиса, А. де Ренья, Ж.Роденбаха, П.Б.Шелли, П.Элюара, Ж.М.Эредиа и др. с английского, немецкого, французского языков. Черновой автограф, машинопись с правкой автора, машинопись. 1909–1955. 76 лл. // Российский государственный архив литературы и искусства. – Ф. 2554. – Оп. 2. – Ед. хр. 238.

*Статья подготовлена по проекту № 17-18-01006  
Российского научного фонда «Эволюция русского поэтического перевода (XIX – начало XX века)».*

*Статья поступила в редакцию 29.03.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 82-821

## ПЕРИОДИЗАЦИИ ТВОРЧЕСТВА М. ДРЮОНА: ТЕЗАУРУСНЫЙ ПОДХОД

© 2018

**Краутман Татьяна Евгеньевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин  
*Краснодарский университет МВД России, филиал в Симферополе*  
(295000, Россия, Симферополь, ул. Ак. Стевена, 14, e-mail: fhntvrf.ru@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена творчеству французского писателя М. Дрюона, получившему широкую известность благодаря историческому циклу «Проклятые короли». В основе исследования лежит тезаурусный подход, который был разработан Вал.А и Вл.А. Луковыми. Уточняется определение тезауруса М. Дрюона, представляющий собой субъектную организацию элементов знаний в единую информацию, основой которой являются определенные содержательные компоненты. Интерес к творчеству писателя позволяет говорить о существовании различных интерпретаций его тезауруса, которые не только развивают тезаурусную сферу автора, но иногда свидетельствуют о культурно-исторической дистанции между тезаурусами М. Дрюона и исследователей его творчества. Поэтому возникла необходимость пересмотра вопроса о периодизации наследия писателя с позиций современных подходов в литературоведении. Отмечается, что хронологический принцип не может быть в основе исследования творческого пути М. Дрюона, так как многие произведения писались им параллельно друг другу. Анализ рамочных компонентов (оглавление, эпиграф) его публицистических произведений «Обстоятельства», «Обстоятельства. Политические обстоятельства II» позволяет сделать вывод о важности содержательных компонентов тезауруса писателя (история, историческая ситуация, роль личности и народа), которые тесно связаны с понятиями философии истории.

**Ключевые слова:** французская литература, периодизация, тезаурус, тезаурусный подход, тезаурусная сфера, содержательные компоненты, публицистика, история, историческая ситуация, личность, народ.

## PERIODIZATION OF THE CREATIVITY OF M. DRUON: THESAURUS APPROACH

© 2018

**Krautman Tatyana Evgenievna**, candidate of Philology, associate Professor of the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines  
*Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, branch in Simferopol*  
(295000, Russia, Simferopol, street of Steven, 14, e-mail: fhntvrf.ru@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the work of the French writer M. Druon, who has gained wide popularity due to the historical cycle “The Damned Kings”. The research is based on the thesaurus approach, which was developed by Val.A and Vl.A. Lukov. M. Druon’s thesaurus is a subject organization of knowledge elements into a single information which is based on certain content components. Interest in the writer’s work allows to talk about the existence of various interpretations of his thesaurus, which not only develop the thesaurus sphere of the author, but sometimes testify to the cultural-historical distance between the thesauri of M. Druon and the researchers of his work. Therefore, there was a need to revise the issue of the periodization of the writer’s legacy from the standpoint of modern approaches in literary criticism. It is noted that the chronological principle cannot be the basis for investigating the creative path of M. Druon, since many his works were written parallel to each other. Analysis of the framework components (table of contents, epigraph) of his journalistic works “Circumstances”, “Circumstances. Political circumstances II” allows to draw conclusion about the importance of the content components of the writer’s thesaurus (history, historical situation, the role of the individual and the people), which are closely related to the concepts of the philosophy of history.

**Keywords:** french literature, periodization, thesaurus, thesaurus approach, thesaurus sphere, content components, journalism, history, historical situation, personality, people.

23 апреля 2018 года мировое литературное сообщество отмечало столетие со дня рождения Мориса Дрюона. Французский писатель прославился как автор цикла исторических романов «Проклятые короли», циклов новелл «Властелины равнины», «Счастье одних», «Несчастье других», романов «Божественный Александр», «Мемуары Зевса» и др. Его творчество отмечено множеством премий, среди которых Гонкуровская премия (1948), литературные премии фонда принца Монако (1966), Сен-Симона (1998), д’Обинье (2000). Он являлся членом Французской академии (с 1966), членом университетов Йорка, Бостона, Тираны, иностранным членом Российской академии наук по отделению истории и филологии (2007), кавалером ордена почетного Легиона. Необходимо отметить, что в настоящее время интерес читателей к наследию М. Дрюона не угасает во многом благодаря незаурядному взгляду автора на историю, историческое развитие, роль личности и народа, что отличает художественный мир его произведений, сближая с концепциями философии истории и делая творчество писателя исключительным в рамках литературы XX века.

Иными словами, опираясь на тезаурусную концепцию, основоположниками которой являются Вал.А. и Вл.А. Луковы [1], целесообразно говорить о тезаурусе М. Дрюона, представляющий собой субъектную организацию элементов знаний в единую информацию, состоящую из ряда содержательных компонентов (история, историческое развитие, роль личности и народа), основанных на ценностно-ориентированном восприятии картины мира (гносеологическая, деятельностная, акси-

ологическая константы), определяемых особенностями пространственно-временных и социокультурных параметров, оказывающих воздействие на другие тезаурусы (константа соотносительности авторского тезауруса с читательскими) [2,56]. Характеристика тезауруса М. Дрюона указывает на необходимость обратиться к такому понятию, как «сфера тезауруса», которая, согласно определению Вл.А. Лукова, представляет собой «специализированное образование культурного тезауруса (всеобщего, общего, группового, индивидуального), группирующее с максимально возможной полнотой информацию об одной из констант центра тезауруса» [3, с. 322]. А.Н. Свалов в статье «Тезаурусные сферы: новые подходы» [4] уточняет определение Вл.А. Лукова. Исследователь считает, что хотя стержнем тезаурусной сферы является тезаурус определенного субъекта с набором содержательных компонентов, важнейшей ее характеристикой является изменчивость под воздействием других субъектов.

Таким образом, интерес, вызванный тезаурусом М. Дрюона, порождает возникновение его различных интерпретаций и, как следствие, развитие и расширение тезаурусной сферы писателя. Об этом свидетельствует большое количество появившихся в последнее время переводов произведений на русский язык. Так, в издательстве «ЭКСМО» в 2009 году вышел роман «Сладострастия бытия» [5] в переводе В. Егорова, в 2010 году вышел сборник новелл писателя под общим названием «Такая большая любовь» [6] в переводе О. Егоровой, Л. Ефимова, С. Васильевой, роман «Дневники Зевса» [7] в переводе Л. Ефимовой, роман «Александр Македонский,

или Роман о боге» [8] в переводе А. Коротеева. К тому же проводятся различные мероприятия, посвященные творчеству М. Дрюона, организуются выставки. Так, например, на сайтах Государственной универсальной научной библиотеки Красноярского края, Центральной библиотеки им. А.С. Пушкина к столетнему юбилею были опубликованы статьи о жизни писателя.

Появление большого количества произведений М. Дрюона на русском языке и, как следствие, развитие его тезаурусной сферы ставит перед современным литературоведением вопрос о систематизации и периодизации творческого пути писателя.

Необходимо отметить, что в отечественном литературоведении задачу классифицировать его наследие исследователи решали дважды. Так, в 1965 году Э.Н. Максимов в диссертации «Творческий путь Мориса Дрюона» [9] предложил периодизацию, основываясь на хронологическом принципе. Однако она потеряла свою актуальность, так как третий и заключительный период, согласно Э.Н. Максиму, датируется 1960 годом. Более того, исследователь рассматривает только такие произведения, как «Мегаре», «Последняя бригада», «Письма европейца», «Конец людей», «Отель Мондез», «Гисту – зеленые пальцы», шесть романов цикла «Проклятые короли». К тому же из всего творчества М. Дрюона большее внимание уделялось только анализу романов трилогии «Конец людей» и шести романов цикла «Проклятые короли». Эти произведения рассматривались в отрыве от всего творчества автора.

Интерпретация тезауруса писателя отечественными литературоведами привела, с одной стороны, к развитию тезаурусной сферы М. Дрюона, однако, с другой, подчеркнула разницу социокультурного пространства между автором и исследователями. Их старания были направлены, в первую очередь, на поиск соответствия взглядов зарубежного писателя идеалам коммунистического общества. Так, например, А.Д. Богинская [10] и Е.М. Евнина [11] обвиняли М. Дрюона в отсутствии положительного образа народного героя в трилогии «Конец людей». «Проклятые короли» же, по мнению Э.Н. Максимова, [12] А.Д. Богинской [13], Ф.С. Наркирьера [14], пострадали от неприятия автором ведущей роли народа в историческом процессе.

На сегодняшний день, учитывая появление и развитие современных концепций в науке, в данном случае тезаурусного подхода, точки зрения перечисленных литературоведов представляются неполными, не способными раскрыть все многообразие, многогранность авторского мировоззрения М. Дрюона, глубину его мыслей, главный замысел творчества.

В монографии «Французский исторический роман XX века: тезаурусная модель М. Дрюона» [2] периодизация творчества М. Дрюона была пересмотрена и расширена, она включила в себя последний роман «Когда король теряет Францию» исторического цикла «Проклятые короли», циклы новелл, романы на античную тему, публицистические произведения писателя.

Однако необходимо отметить, что на момент написания монографии отечественные библиотеки содержали лишь некоторые произведения М. Дрюона. Только в 2010 году после того, как вдова писателя передала в фонд областной библиотеки им. Н.К. Крупской г. Оренбурга полное собрание сочинений мужа, появилась возможность пересмотреть вопрос о периодизации его творчества. С этой точки зрения особое внимание обращают на себя такие малоизученные произведения, как «Обстоятельства» и «Обстоятельства. Политические обстоятельства II».

Исследование по творчеству М. Дрюона, проводимое на основе тезаурусного подхода, позволило ранее выявить некоторые особенности стиля автора, характерные для художественного мира всех его произведений, одной из которых является использование рамочных компонентов (заглавия, посвящения, эпиграфы, содержания, исторические ссылки и т. д.) [15]. Примечательно, что,

как и в художественных произведениях писателя, публицистические строго структурированы, имеют широкий спектр рамочных компонентов, которые выступают в роли средства авторского воздействия на читателя. Их функция состоит не только в организации художественного пространства произведения, но они также несут важную смысловую нагрузку, в которой закодирована авторская интерпретация картины мира. Таким образом, содержание «Обстоятельств», в которых М. Дрюон как исходный субъект тезаурусной сферы описал свой жизненный путь в тесной связи с профессиональной деятельностью в качестве писателя, публициста, государственного и общественного деятеля, имеют огромное значение для понимания и уточнения периодизации его творчества.

Сборник сочинений М. Дрюона под общим названием «Circonstances» [16] («Обстоятельства») вышел в свет в 1997 году. В него включены публицистические произведения, охватывающие период с 1939 года («J'ai vingt ans et je pars») по 1995 год («L'homme qui m'a le plus marqué»). В 1999 году к сборнику «Обстоятельства» добавляется вторая часть «Circonstances. Circonstances politiques II» [17] («Обстоятельства. Политические обстоятельства II»), посвященные мировым событиям с 1974 года по 1997. Вместе они раскрывают особенности авторского мировоззрения, концепции, стиля и могут расцениваться в качестве автобиографии М. Дрюона, где содержание играет роль своеобразной периодизации творческого пути писателя.

Выбор названия для сборника публицистических работ автор объясняет в предисловии: «Je dois le titre de cet ouvrage au professeur Jean Bernard. Il est le premier en effet à avoir fait choix du terme de *circonstances* pour désigner un recueil de textes écrits ou prononcés en des occasions très diverses, mais dans une certaine unité de l'esprit, au long de l'existence. Il lui a donné, ce faisant, une valeur générique. D'autres en useront peut-être de même, après nous» [16, с. 7] (Я заимствовал название для этой работы у профессора Жана Бернара. Именно он первым использовал термин «обстоятельства» для того, чтобы обозначить сборник написанных или произносимых текстов по различным обстоятельствам, но объединенных единством мысли в течении долгого существования. Это дало произведению родовую ценность. Другие же, возможно, используют его после нас). Слова М. Дрюона свидетельствуют о том, что сборник раскрывает ценностно-ориентированное содержание его собственного тезауруса, интерпретирует определенные социальные и культурные явления в рамках конкретных пространственных и временных значений, что позволяет говорить о наличии содержательных компонентов писательского тезауруса уже в самом оглавлении «Обстоятельств».

Произведение состоит из шести частей, которые относятся к определенным жизненным и творческим этапам М. Дрюона, характеризуются определенными временными рамками, указанными самим автором, событиями и написанными в этот период художественными произведениями. Таким образом, сам автор заостряет внимание на взаимосвязи между историческими событиями, происходившими на мировой арене в XX веке, его судьбой и творчеством.

Первая часть «Circonstances civiques» («Гражданские обстоятельства») состоит из пяти глав – «Départ» («Отправление»), «Défaite» («Поражение»), «Exil» («Изгнание»), «Témoignages pour les combats» («Свидетельство для встреч»), «La sortie des décombres» («Выход из развалин»), охватывает период с сентября 1939 года по июль 1946 года, включает такие художественные произведения писателя, как роман «La Dernière Brigade» («Последняя бригада»), цикл новелл «Les Seigneurs de la Plaine» («Властелина равнины»), пьеса «Mégaree» («Мегаре»), «Le Train du 12 novembre» («Поезд 12 ноября»), «Le Chant des Partisans» («Песня партизан»), «Le Silence de la Mer» («Молчание моря»). Историческая ситуация этого периода связана с событиями второй ми-

ровой войны, в которой М. Дрюон принимал активное участие сначала как курсант кавалерийской школы, затем как репортер BBC в Лондоне. Внимание писателя сосредоточено на роли народа в военное время, произведения наполнены примерами подвигов простых солдат.

Вторая часть «*Circonstances du voyage*» («Обстоятельства путешествия») посвящена поездкам М. Дрюона в Россию, Ирландию, страны Европы, Кипр, страны Ближнего Востока, Пекин, Марокко. Этот этап охватывает период с декабря 1945 года по май 1979 (1993) год, включает такие художественные произведения писателя, как «*Alexandre le Grand*» («Александр Великий»), «*Les Mémoires de Zeus*» («Мемуары Зевса»), «*La fin des homes*» («Конец людей»). Концепт дороги становится ключевым во многих романах, он помогает проследить эволюцию характера личности в рамках определенных временных и пространственных параметров. Важным содержательным компонентом в тезаурусе М. Дрюона становится личность наделенная властью.

Третья, четвертая, пятая и шестая части не поддаются строгой хронологической последовательности. Публицистические и художественные произведения писались автором зачастую в одно и то же время. Об этом свидетельствует интервью «*Douze minutes de vérité*» [18] («Двенадцать минут правды»), в котором М. Дрюон признается, что его натуре писателя свойственно менять жанры произведений, создавать их параллельно друг другу, менять направления мысли.

Третья часть «*Circonstances du Gaullisme*» («Обстоятельства голлизма») посвящена личности Ш. де Голля, охватывает период с июля 1965 года по август 1995 года. Состоит из двенадцати статей: «*Les tambours de la mémoire*» («Тамбур памяти»), «*Merci, de Gaulle!*» («Спасибо, де Голль!»), «*L'hommage de l'Académie*» («Почтение Академии»), «*Sa dernière foule*» («Его последняя толпа»), «*De Gaulle écrivain*» («Де Голль писатель»), «*Le gaullisme, morale des épreuves*» («Голлизм, смысл испытаний»), «*De Gaulle, l'histoire et l'Europe*» («Де Голль, история, Европа»), «*L'homme du devoir*» («Человек долга»), «*De Gaulle avant de Gaulle*» («Де Голль перед де Голлем»), «*Pourquoi le général de Gaulle à Anfa n'était pas content*» («Почему генерал де Голль не доволен»), «*Le chevalerie de la liberté*» («Рыцарь свободы»), «*L'homme qui m'a le plus marqué*» («Человек, который меня впечатлил больше всех»). Содержательным компонентом является сильная историческая личность. Наблюдения М. Дрюона за личностью Ш. де Голля приводят его к созданию типизации исторических личностей в цикле «*Проклятые короли*».

Последние три части «Обстоятельств» тесным образом связаны с деятельностью М. Дрюона в качестве министра культуры Франции (1973–1974), депутата в парламенте (1978–1981), члена Французской Академии (с 1967) [19].

Четвертая часть «*Le temps de la réflexion*» («Время размышлений») содержит четырнадцать глав, среди которых центральное место занимают рассуждения писателя по поводу власти: «*La nature du pouvoir*» («Происхождение власти»), «*Le goût du pouvoir*» («Вкус власти»), «*L'exercice du pouvoir*» («Уроки власти»), «*L'expérience du pouvoir*» («Опыт власти»). Охватывает период с апреля 1874 года по ноябрь 1977 года. Авторская концепция истории, связанная с такими понятиями философии истории, как история, историческая ситуация, историческая личность, роль народа, отражается в художественном мире последнего романа «*Когда король теряет Францию*» цикла «*Проклятые короли*» [20].

Пятая часть «*Les Assemblées*» («Ассамблеи») состоит из трех глав «*L'Assemblée Nationale*» («Национальная Ассамблея»), «*Les Assemblées Européennes*» («Европейские Ассамблеи»), «*Un triste printemps 1981*» («Печальная весна 1981»). Охватывает период с осени 1973 года по 1981 год.

Шестая часть «*Vouloir la France*» («Воля Франции»)

является самой объемной по содержанию. Имеет временные рамки с весны 1982 года по июнь 1998 года. Отражает размышления М. Дрюона о государственном устройстве Франции, ее отношений с другими странами (США, Марокко, Испанией), исторических личностях (папа Жан-Поль II, Клинтон, король Испании Жуан Карлос), международной политической обстановке.

Таким образом, анализ рамочных компонентов «Обстоятельств» позволяет сделать вывод, что в основе систематизации и периодизации творческого наследия М. Дрюона не может стоять только хронологический принцип. Причиной является то, что многие произведения создавались примерно в одном отрезке времени, относятся к разным литературным жанрам, о чем свидетельствует сам автор в сборнике «Обстоятельства». Тезаурусный подход, в основе которого лежит субъективная организация картины мира, указывает на важность именно содержательных компонентов тезауруса М. Дрюона, которые выявляются уже в оглавлении публицистических произведений и соотносятся с понятиями философии истории (история, историческая ситуация, роль личности и народа).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Луков В.А., Луков Вл.А. Тезаурусы II: Тезаурусный подход к пониманию человека и его мира / Луков В.А., Луков Вл.А. М.: Изд-во Нац. Ин-та бизнеса, 2013. 640 с.
2. Краутман Т.Е. Французский исторический роман XX века: тезаурусная модель М. Дрюона: монография / Т.Е. Краутман. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2013. 183 с.
3. Луков Вл.А. Концепция тезаурусных сфер / Вл.А. Луков // Знание. Понимание. Умение. – М.: Издательство Московского гуманитарного университета. №1, 2013. С. 307–326.
4. Свалов А.Н. Тезаурусные сферы: новые подходы / А.Н. Свалов // Знание. Понимание. Умение. – М.: Издательство Московского гуманитарного университета. № 3, 2016. С. 157–163.
5. Дрюон М. Сладострастие бытия / М. Дрюон; [пер. с фр. В. Егорова]. – М.: Эксмо: Домино, 2009. 240 с.
6. Дрюон М. Такая большая любовь / М. Дрюон; [пер. с фр. О. Егоровой, Л. Ефимова, С. Васильевой]. – М.: Эксмо; СПб.: Домино, 2010. 400 с.
7. Дрюон М. Дневники Зевса / М. Дрюон; [пер. с фр. Л. Ефимова]. – М.: Эксмо; СПб.: Домино, 2010. 448 с.
8. Дрюон М. Александр Македонский, или Роман о боге / М. Дрюон; пер. с фр. А. Коротева. – М.: Эксмо; СПб.: Домино, 2010. 448 с.
9. Максимов Э.Н. Творческий путь М. Дрюона: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Э.Н. Максимов – М., 1965.
10. Богинская А.Д. Социальные романы Мориса Дрюона / А.Д. Богинская // К проблемам критического реализма в зарубежной литературе XX века: ученые записки. – Т. 3. Сб. 2. – М., 1962.
11. Евнина Е.М. Современный французский роман 1940–1960 / Е.М. Евнина. – М., 1962.
12. Максимов Э.Н. Элементы драмы в историческом романе современной Франции (М. Дрюон, П. Гамарра, Ж.-П. Шаброль) / Э.Н. Максимов // К проблемам романтизма и реализма в зарубежной литературе конца XIX–XX веков. – М., 1975.
13. Богинская А.Д. Серия исторических романов Дрюона «Проклятые короли» / А.Д. Богинская // Ученые записки. – Т. 130. – Вып. 8. – М., 1963.
14. Наркирьер Ф. С. Французский роман наших дней / Ф.С. Наркирьер. – М., 1980.
15. Ерофеева Н.Е., Краутман Т.Е. О роли рамочных компонентов в цикле М. Дрюона «Проклятые короли» [Текст] / Н.Е. Ерофеева, Т.Е. Краутман // Вестник Оренбургского государственного универси-

тета / гл. ред. доктор экономических наук, профессор  
Ковалевский В.П. – Оренбург: ГОУ ВПО «ОГУ». - № 06  
(56). – Июнь, 2006. – С. 246–250.

16. Druon M. Circonstances / M. Druon. P.: les Édition  
du Rocher, 1997. P. 555.

17. Druon M. Circonstances. Circonstances politiques II /  
M. Druon. P.: les Édition du Rocher, 1998. P. 605.

18. Druon M. Douze minutes de vérité / M. Druon. P.,  
1965. P. 117.

19. Druon M. Mémoires. L'Aurore vient du fond du ciel /  
M. Druon. – P.: Plon / Edition de Fallois, 2006.

20. Краутман Т.Е. Концепт «власть» в тезаурусной  
модели М. Дрюона / Т.Е. Краутман // Казанская наука  
/ гл. ред. А.Р. Шагимуллин. – Казань: Изд-во Казанский  
Издательский Дом. - № 10, 2013. – С. 160–164.

*Статья поступила в редакцию 04.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 821.161.1

## ПРОПАГАНДИСТ ПУШКИНА – ВЭНЬ ПЭЙЦЗЮНЬ

© 2018

Лю Янькунь, аспирант

*Пермский государственный национальный исследовательский университет  
(614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15, e-mail: 15945607187@163.com)*

**Аннотация.** В истории современной китайской литературы имя переводчика Вэнь Пэйцзюнь тесно связано с творчеством великого русского поэта – Пушкина. В Китае перевод творчества Пушкина уже существует почти 200 лет, хотя в этой области перевода появились многие известные мастера переводчики, исследователи и поэты, но в истории русско-китайской литературной связи и истории перевода современной китайской литературы «Вэнь Пэйцзюнь» имеет важное неопределимое основополагающее значение и историческое место. Он создал прецедент перевода, который переводил поэзии Пушкина прямо с русского на китайский, он способствовал распространению творчества поэзии Пушкина в Китае, он посвятил свою жизнь делу распространения творчества Пушкина, русской литературы в Китае. Мне приходилось писать о господине Вэнь Пэйцзюне и его переводческих произведениях. Переводческая деятельность русской литературы в Китае немыслима без переводчика Вэнь Пэйцзюнь. Русским людям, Вэнь Пэйцзюнь близок ещё и тем, что он глубоко разделял благоговейное отношение русских людей к А.С. Пушкину. Именно поэтому хотелось бы прежде всего вспомнить работы Вэнь Пэйцзюнь-пушкиниста, как он сам называл себя, поговорить о духовных узах, сроднивших русского поэта с его китайским почитателем, поэтом и другом русской литературы.

**Ключевые слова:** Пушкин, переводчик, Вэнь Пэйцзюнь, русская литература, культурные контакты, перевод литературы, история литературы, писатель, распространение, пушкинист, стихи, литературное наследие, влияние, пропагандист, поэзия.

## PROPAGANDAIST OF PUSHKIN'S – WEN PEIJUN

© 2018

LiuYankun, post-graduate student

*Perm State Nationalresearch University  
(614990, Russia, Perm, Bukirev street, 15, e-mail: 15945607187@163.com)*

**Abstract.** In the history of modern Chinese literature, the name of the translator Wen Peijun closely associated with the works of the great Russian poet Pushkin. In China translation of Pushkin's creative work already exists almost 200 years, although many well-known masters have appeared in this field of translation: translators, researchers and poets, but in the history of the Russian-Chinese literary connection and the history of the translation of modern Chinese literature, Wen Peijun has an invaluable fundamental value and historical place. He created a precedent of translation, which translated Pushkin's poetry directly from Russian into Chinese, he contributed to the dissemination of Pushkin's poetry in China, he devoted his life to the dissemination of Pushkin's creative work, Russian literature in China. I had to write about Mr. Wen Peijun and his translation works. Translation activities of Russian literature in China are unthinkable without an interpreter Wen Peijun. To Russian people, Wen Peijun is also close to the fact that he deeply shared the reverential attitude of the Russian people towards A.S. Pushkin. That is why I would like first of all to recall the works of Wen Peijun-Pushkinist, as he called himself, to talk about spiritual ties that related the Russian poet with his Chinese admirer, poet and friend of Russian literature.

**Keywords:** Pushkin, translator, Wen Peijun, Russian literature, cultural contacts, translation of literature, history of literature, writer, distribution, Pushkinist, poems, literary heritage, influence, propagandist, poetry.

В истории современной китайской литературы имя переводчика Вэнь Пэйцзюнь тесно связано с творчеством великого русского поэта – А.С. Пушкина. В ряду китайских переводчиков и пропагандистов пушкинского наследия важное место занимает Вэнь Пэйцзюнь, один из крупнейших переводчиков Китая [1, с. 224]. Упомянув о распространении творчества Пушкина в Китае и его переводчиках, мне приходилось писать о господине Вэнь Пэйцзюне [温佩筠] (1902–1967) – также известном под псевдонимом Вэнь Тао. Рыболов, выдающийся китайский знаменитый переводчик с русского языка, пушкинист, профессор, революционер, известный писатель, оказавший огромное влияние на распространение творчества А.С. Пушкина в Китае. За свою жизнь он перевел более 40 произведений Пушкина, Лермонтова и Горького и других русских мастеров, внёс огромный вклад в распространение русской литературы в Китае «особого периода», Вэнь Пэйцзюне также являлся первым человеком, который переводил поэзии Пушкина с русского языка на китайский и его переводческих произведениях [2, с. 15].

С университетских годов Вэнь Пэйцзюне был покорен блестящими литературными талантами Пушкина. В произведениях, переводах и критических работах нашего переводчика Вэнь Пэйцзюня много красноречивых свидетельств влияния на него Пушкина и других мастеров русской литературы. Господин Вэнь Пэйцзюнь очень любил читать А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, И.С. Тургенева и других. Если говорить о том, кто же был первым из них, то это – Пушкин, которого называют известным народным поэтом эпохи царской России. Поэтому Вэнь Пэйцзюнь называл себя китайским пропагандистом Пушкина.

Имя А.С. Пушкина. Его имя стало известно в Китае в начале XX века. До образования Китайской Народной Республики многие его произведения уже появились в китайском тексте и завоевали многочисленных читателей среди интеллигенции. После образования КНР большинство его произведений переведены с русского языка на китайский, а некоторые из них имеют уже несколько переводных вариантов. Например, в свет вышло девять разных переводов «Евгения Онегина». [3, с. 5]

Первоначально жители Китая изучали творчество Пушкина только в переводах на других языках. В 1903 году в Шанхае вышел перевод повести «Капитанская дочка», в английском переводе. На китайском языке произведение называлось «История русской любви». Но, к сожалению, автор данного перевода не только кардинально сократил текст, но и изменил имена героев и географию событий. Таким образом первые китайские переводы Пушкинских произведений были неудачные. [4, с. 96]

Вэнь Пэйцзюнь сделал первые попытки перевести некоторые русские классические стихи, в 1929 году в «Пекинской утренней газете» он опубликовал свой первый перевод «Порог» и «Как хороши, как свежи были розы» И.С. Тургенева. Успех публикаций вдохновил его переводить русскую литературу [5, с. 7]. В 1930 году, после окончания пекинского университета, он приехал в Харбин, днем работал, а вечером переводил стихи русских знаменитых поэтов. Стоит отметить, что в то время в Китае совсем не было русско-китайских или китайско-русских словарей. Можно себе представить, какой трудной была его работа переводчика.

Можно сказать, что переводческая деятельность русской литературы в Китае немыслима без переводчика

Вэнь Пэйцзюня. Он хорошо разбирался в истории русской литературы, вместе с тем в переводческих работах немало убедительных свидетельств влияния, которое оказали на него Пушкин и другие русские писатели.

В Китае его переводческие произведения часто называют «уникальным справочным данным для исследования русских писателей, начиная с Пушкина». Произведения Вэнь Пэйцзюня насыщены именами, фактами, названиями, заимствованными из русской литературы.

Художественное наследие Вэнь Пэйцзюня, особенно его русские литературные переводческие произведения, посвященные различным аспектам творчества и личности гениального русского поэта, впервые раскрывают перед нами всю глубину и силу духовного воздействия Пушкина-поэта на китайских читателей и литераторов [6, с. 224].

С начала XX-ого века творчество Пушкина пришло в Китай. Как и в других странах, имя основоположника русской литературы окружено высоким уважением и особым вниманием. Спустя 30 лет, в 1933 году, в Харбине вышел русско-китайский параллельный перевод – «Сборник стихов Линлу» (零露集, Линлу – означает, что русская поэзия как весенний дождь орошала души китайских читателей), в Китае был издан первый сборник русских стихов. В книге Вэнь Пэйцзюня специально переводил наиболее известные русские стихи А.С.Пушкина. Эти переводы включают в себя следующие произведения А.С. Пушкина: «Зимний вечер», «Зимнее утро», «К морю», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Монастырь на Казбеке», «Цветок»; А.К. Толстого «Отечество», «То было раннею весной»; И.С. Тургенева «Порог», «Как хороши, как свежи были розы»; Валерий Брюсова «Каменщик»; И.А. Бунина «Первая любовь», «Призраки», А.М. Горького «Фея» и другие поэтические произведения. Эти книги представили огромный интерес для пушкинистов, дали богатые материалы для размышлений об эволюции литературных связей и взаимовлияний на конкретном китайском примере и свидетельствовали о великой увлекательной силе русской литературы и её гуманизме [2, с. 35].

В конце 20-х годов XX века в переводческой истории русской литературы китайский переводчик Вэнь Пэйцзюнь впервые прямо переводил творчество А.С. Пушкина с русского языка на китайский, представлял своим читателям и оказал сильнейшее влияние на китайскую литературу. Любители Пушкина делали все возможное для популяризации его творчества, увековечения памяти знаменитого русского поэта: переводили его произведения, исследовали и воспоминания о нем современников, во многих городах Китая ему поставлен памятник.

В 30-х годах XX века в Китай пришла европейская теория переводоведения. Появляется мнение, что «поэзия непереводаема». Американские теоретики полагают, что «перевод приведет к гибели стиха». Любые переводы стихотворений будут провальные. В связи с этим начали появляться замены лирических произведений прозаическими. Вэнь Пэйцзюнь не поддерживает такие взгляды, но поддается влиянию, при этом стремится к простому, ничем не обремененному стилю, использует современный русский язык (байхуа). Это способ помогает переводчику выразить свои эмоции и при этом наиболее точно передать содержание стихотворения. [7, с. 3]

Как отмечают исследователи, Вэнь Пэйцзюнь переводит смысл, а не образ. Переводчик непроизвольно добавляет в своих работах дополнительные строки, он «превысил полномочия», не имея намерения воссоздать форму исходного произведения. Такой перевод грозит утратой единства формы и смысла. [1, с. 50]

В 1929 г. Вэнь Пэйцзюнь делал переводы стихотворений Пушкина с русского языка на китайский, основные на серьезном знании и понимании русской литературы Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

туры и роли в ней Пушкина. Так был сформирован «Я вас любил...», «Зимний вечер», «Цветок», «Зимнее утро» и другие [8, с. 77].

В 1933 г. в Харбине во время господства Японии Вэнь Пэйцзюнь выпустил за собственный счет сборник переводных статей и стихов «Росы», куда включил поэтические произведения Пушкина, Лермонтова, Тургенева и других русских поэтов. Это первое собрание перевода с аннотациями и сравнением русско-китайских слов в Китае. «Сборник Росы» (переводчик Вэнь Пэйцзюнь) – всего 33 стихов русских поэтов, среди них 9 стихов Пушкина, 2 лирических произведения Лермонтова («Когда волнуется желаящая нива...» и «Дары Терека») [9, с. 68]. В то время данная книга оказала огромное положительное влияние на китайских читателей, многие прогрессивные интеллектуалы проводили конспиративные собрания, обменивались опытом чтения этого собрания (в 1931 г. Япония отторгала земли Северо-Восточного Китая, производила культурную блокаду).

В 1934 году Вэнь Пэйцзюнь перевел повесть Ивана Сергеевича Тургенева «Ася» и поэму М.Ю. Лермонтова «Кавказский пленник»; в 1935 году перевел поэму М.Ю. Лермонтова «Демон», «Измаил-Бей» и стихи других русских поэтов.

В 1984 г. Вэнь Пэйцзюнь опубликовал переводы таких произведений Пушкина, как «В Сибирь», «Дон», «Кавказ», всего 8 произведений Пушкина. Россия, русские известные писатели то и дело возникали в произведениях Вэнь Пэйцзюня. Удивительно, что в то время Вэнь Пэйцзюнь мог переводить так много произведений Пушкина, это был потрясающий успех [8, с. 79]!

Господин Вэнь горячо любил Пушкина, Лермонтова, Тургенева, Гоголя, Маяковского и русскую литературу – это самые близкие ему по духу авторы русской литературы. Демократизм поэзии Пушкина, лиризм Есенина и страстная гражданственность Маяковского находили отклик в его душе, соединяясь в одно целое – поэзию России.

Он жаждал нанести визит в Россию, хотел своими глазами посмотреть на родные места русских поэтов и великую русскую землю. К сожалению, господин Вэнь не смог исполнить это желание.

Сегодня, когда мир стремительно развивается, когда мы вновь обращаемся к классике, мне придется вспомнить имя Вэнь Пэйцзюня, именно он открыл нам дверь в удивительный мир русской литературы. Можно надеяться, что при широком и глубоком сотрудничестве Россия и Китай и впредь будут обмениваться культурными памятниками литературы. [10, с. 164].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Перевод как средство взаимодействия культур: II Международная научная конференция; 17–21 декабря, 2015 г., Краков, Польша: Материалы конференции. – М.: МАКС Пресс, 2015. – 377 с.
2. Вэнь Пэйцзюнь. Сборник стихов Линлу. Харабин: Изд. Харбинское книжное издательство «Цзин И». 1933. – 326 с.
3. Чжан Тефу, Цзэн Цулинь. Перевод и изучение Пушкина в Китае в последние годы.
4. Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М.: Диалог – МГУ, 1999. – Вып. 10. – 160 с.
5. Алексеев М.П., Белкин Д.И., Черкасский Л.Е., Чельшев Е.П., Шнейдер М.Е. Пушкин в странах зарубежного Востока. М.: Издательство «наука», 1979. 228 с.
6. Мамонов А.И. Пушкин в Японии. М.: Издательство «наука», 1984. 328 с.
7. Ван Лие. История и методы перевода лирики М. Ю. Лермонтова в Китае. – С. 3.
8. Чжан Тефу. А.С. Пушкин и Китай. Хунань: Юелу, 2000. 409 с.
9. Ван Лие. М. Ю. Лермонтов в китайских переводах: традиции, школы и методы // русская литература. 2015. – № 3. С. 67–69.

10. Сун Сяомэн. Проблемы и перспективы культурно-гуманитарного сотрудничества России и Китая. // Филологические науки. – Евразийский Союз Ученых (ЕСУ), – IV, – 2014. – С. 164.

*Статья поступила в редакцию 13.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## ТЕМА РОДИНЫ И ПРИРОДЫ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ДОМИНАНТА В ПОЭЗИИ ДЖ. ЯНДИЕВА

© 2018

Мухлоева Рукет Яхьяевна, аспирант  
Ингушский государственный университет

(386001, Россия, Магас, пр. Зязикова, 7, e-mail: r.yahyaevna@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье анализируются поэтические произведения известного ингушского поэта Дж. Яндиева, творческий путь которого относится к началу 30-х годов XX века – периоду становления его поэзии, когда наблюдается выражение лирических чувств с параллельным их обогащением философскими размышлениями. Постепенно осваивая проблематику яндиевской поэзии 30–60-х годов, автор находит, в своих стихах Дж. Яндиев создавал образ современника, в котором воплощал типичные черты эпохи. Автор приходит к выводу, что особенность поэзии Дж. Яндиева выражена главнейшими понятиями, составляющими его личность: понятиями чести, благородства и доброты. Все это отражено в стихах на нравственно-этические темы и образах, которые он открыл и поэтически совершенно выразил в ингушской литературе. Многие стихи поэта представляют собой развернутые пейзажные зарисовки или миниатюры, передающие те или иные процессы жизнедеятельности, психологическое состояние человека, философское осмысление законов бытия с помощью разных картин и явлений природы: первозданную красоту гор и чистоту рек. Его поэзии свойственны своеобразная поэтическая аллегория и национальная символика: образы-символы коня, всадника и т. д. На основе изучения творчества поэта, установлено, что одним из главных мотивов его поэзии выступает проблема осмысления триединства «человек–природа–Родина».

**Ключевые слова:** Дж. Яндиев, Родина, гармония природы, патриот, родные горы, краски природы, поэтические рефлексии, философское осмысление, символ, образ, поэт-живописец, экологические проблемы.

## THE THEME OF MOTHERLAND AND NATURE AS A CONTENT OF THE DOMINANT IN POETRY J. YANNIEVA

© 2018

Mukhloyeva Ruket Yakhyayevna, graduate student  
Ingush State University

(386001, Russia, Magas, Zyzikov Avenue, 7, e-mail: r.yahyaevna@rambler.ru)

**Abstract.** The article analyzes the poetic works of the famous Ingush poet J. Yandiyev, whose creative path dates back to the early 1930s – the period of the formation of his poetry, when an expression of lyrical feelings with parallel enrichment by philosophical reflections is observed. Gradually mastering the problems of Yandiyev poetry of the 30-60s, the author finds, in his poems J. Yandiyev created the image of a contemporary, in which he embodied the typical features of the epoch. The author comes to the conclusion that the feature of Yandiyev's poetry is expressed by the main concepts that make up his personality: the concepts of honor, nobility and kindness. All this is reflected in the verses on moral and ethical themes and images, which he discovered and poetically perfectly expressed in the Ingush literature. Many poems of the poet represent detailed landscape sketches or miniatures that convey various processes of life, the psychological state of a person, philosophical comprehension of the laws of life with the help of various pictures and phenomena of nature: the pristine beauty of mountains and the purity of rivers. His poetry is characterized by a peculiar poetic allegory and national symbolism: images-symbols of a horse, rider, etc. Based on the study of the poet's work, it is established that one of the main motives of his poetry is the problem of comprehension of the trinity "man–nature–native land".

**Keywords:** J. Yandiyev, Homeland, harmony of nature, patriot, native mountains, colors of nature, poetic reflections, philosophical comprehension, symbol, image, poet-painter, environmental problems.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В настоящее время, как отмечается многими исследователями (Х.В. Туркаев, М.Дж. Яндиева, Х.А. Накостоев. и др.), все актуальнее становится проблема литературоведческих исследований художественных произведений классика ингушской поэзии Джамалдина Яндиева, которые несут историческую правду, имеют глубокий философский смысл и написаны на самобытном национальном языке. Неопценима гносеологическая, эстетическая и духовно-нравственная роль художественной литературы на формирование культурного и социально-политического сознания общества.

Большое место в творчестве классика ингушской поэзии занимает тема Родины и природы. Стихи Дж. Яндиева о природе обретают все большую актуальность и в наши дни, так как экологическое и патриотическое воспитание молодежи приобретает все большую глобальность.

Ровесник Октябрьской революции, с юных лет познав одухотворяющую силу песни («Посвящение», «Звени, моя песня»), возлагает на нее миссию «радовать народ». Тематический диапазон поэзии Дж. Яндиева богат и разнообразен. Но тема Родины и природы выступает как содержательная доминанта в его лирике.

«В первых своих стихах поэт говорил: «Я люблю за то вас, мои родные горы, что материнскую заменили грудь».

Чувство своей кровной связи с родной природой никогда не покидало поэта. Ничто – «ни высоты, ни низи-

ны, ни беды», которые его разили, - не могли притупить это чувство»:

*И какое бы счастье мной не было узно  
Я всегда был лишь эхом вашего счастья и горя.  
О, приют моих бедных отцов,  
Молчаливые гордые горы*

*Под покровом лесов. («Я всегда был лишь эхом»)* [1, с. 193].

Необходимым условием данного исследования явилось руководство принципом изучения накопленного опыта критиков и литературоведов XX века и современного периода. Подробный анализ его творчества можно найти в сборнике «Очерки истории ингушской советской литературы» (на инг. яз.), изданном в 1961 г., исследователями которого являются Д.Д. Мальсагов, Б.Х. Зязиков, В.Б. Корзун и А.О. Мальсагов; в сборнике статей и очерков о писателях Х.В. Туркаева «В семье братских литератур (1983г.); в заметках о современной чечено-ингушской литературе Х.В. Туркаева и А.У. Мальсагова «Путь к зрелости» (1968г.); в 1 томе из серии «Современная ингушская литература» (2009 г. на инг. яз.), в котором содержится научное исследование жизненного пути Дж. Яндиева и художественный анализ его творчества д. ф. н. Х.М. Мартазановой; в литературно-критических работах дочери поэта М.Дж. Яндиевой «Ингушские смыслы в художественно-интеллектуальном наследии XX века» и др.

«Родина – единственный якорь, единственное спасение. Это высшая и непобедимая в веках ингушская духовность. Яндиев сумел это выразить» [2, с. 223].

В одном из своих стихотворений «Есть четыре начальных слова» поэт обозначил четыре слова, в которых воплощено моральное кредо человека: «Антитеза жизни и смерти свидетельствует у поэта о том, что осмысление этих категорий – самая настоятельная и неотъемлемая духовная потребность человека» [2, с. 220].

«Четыре начальных слова», обозначенных поэтом представляются понятия, неотъемлемые друг от друга. Родившись на свет, новорожденный обретает «Жизнь» и окунается в мир, где сразу обретает и «Родину», и «Имя», которым его нарекают, и, как неизбежное – «Смерть».

И эта цепочка «жизнь – смерть – Родина – имя» предъявляет к человеку одно требование – жить правильно. От этого зависит какой след оставишь на земле после смерти, ведь светлый след увековечивает имя, но, чтобы так случилось человек обязан самозабвенно любить Родину, так как лишь человек, посвятивший себя всецело служению народу, Родине остается в памяти народной. Вот главная мысль поэта, идея стихотворения.

Таково философское осмысление жизни поэта.

Творческое наследие поэта – его голос, обращенный к потомкам, тревожит умы и сердца людей, приводит в движение потаенные струны свободной человеческой природы и расширяет горизонты высоких душевных устремлений. Следовательно, возрастает актуальность решения важных научных и практических задач исследования творчества Дж. Яндиева. Именно поэтому автором предпринята попытка раскрыть идейно-художественные особенности его поэзии пейзажной и патриотической тематики, что позволяет в дальнейшем использовать результаты исследования на практике студентам, аспирантам, преподавателям.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Обзор источников помогает проследить над степенью изученности выбранной темы и выявить малоизученные стороны поэтических произведений Дж. Яндиева.

Благодаря своему поэтическому таланту и тонкому чувству жизни, Дж. Яндиев сумел передать в своей поэзии не только краски и звуки природы родного края, он смог находить яркие сравнения и эпитеты, подмечать философские сопоставления характера человека с природой: «дерево, не имеющее корня, лишилось вершины. Бездумно сделанный шаг остался без следа». Необходимо отметить, что до настоящего момента исследование в рамках подобного философского сопоставления не проводилось, ограничиваясь лишь односторонним анализом.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Целью статьи является сравнительно-исторический и экспериментально-теоретический анализ идейно-художественных особенностей творчества ингушского поэта Дж. Яндиева с привлечением теоретических и практических данных, полученных другими авторами. В соответствии с поставленной целью требуется решение следующих задач:

- изучить пейзажную и патриотическую лирику поэта;
- исследовать внутренние эмоционально-смысловые параллели в образах, характеризующих природу природы и человека;
- выявить своеобразие воплощения исследуемых двух основных поэтических тем;
- определить воспитательную роль поэзии Дж. Яндиева в молодежной среде.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Поэту свойственно, олицетворяя природу и явления бытия, выражать свои переживания в форме обращений и диалогов. Всего четыре строчки из стихотворения «Думы», а сколько сравнений, метафор («светлые вереницы», «золотыми пчелами», «как в гнезда птицы»). В

четвертой строке – антитеза (печальными – веселыми). /Иногда, будто в солнечный день в июле, / Надо мной склоняется матерью ласковой(аллегория). / А порою – в теле сидите пулей (сравнение), / Только щипцами вас и вытаскивай (аллегория). / Захотите, думы, – так вы мотуши (олицетворение), – / И на луну мне путь укажете. / Захотите, – как на небе черные тучи (сравнение), – / Тяжело вы на душу ляжете (олицетворение).

Автором стихотворения использованы речевые приемы: олицетворения («на луну путь укажете»), сравнения («как черные тучи»), олицетворения («тяжело вы ляжете»).

*А по правде сказать, к чему вы мне, думы, / Если б я с вами не мог, упрямые, / Быть печальным в час угрюмый (эпитет) / И смеяться, когда лжует земля моя (олицетворение).*

В последней строфе поэт смиренно принимает противоречивые думы свои, так как он ощущает свое единство с родной землей, что ее боль и радость находят отклик в его душе и сердце.

Марьям Джемалдиновна Яндиева пишет: «Мир поэтических образов ясен, точен в воссоздании мельчайших примет действительности, гармоничен. Поэт видит окружающую его действительность взглядом искренне радующегося человека. Вглядываясь в картины природы, Яндиев слышит все ее голоса, замечает все ее краски». Далее она цитирует Е. Николаевскую: «А что такое голос гор? Это птичий звон, это трубный зов оленя, это голоса людей, их песни, их сердцебиение... Горы откликнулись на слова поэта: «О, как я радовался сердцем, хоть знаю эхо с детских лет», – пишет Яндиев в стихотворении «Эхо в горах» [2, с. 126–127; 3].

«Горы, мир, весна – образы, связанные между собой глубинными связями: Слышишь, горы заставив звенеть, / Птицы начали громко петь. / Закричали олени гордые, / Чтобы приветствовать утро горное, / Прорезая небо крылом, / Сокол мчится ввысь напролом, / И, сердца человетчи радуя, /

*Мир над миром восходит радугой.*

Образ весеннего «мирного» неба воспроизводится Яндиевым как мир особой чистоты, естественного природного благородства, противостоящий грозам и бедствиям жизни. И мы вместе с поэтом словно бы впервые постигаем гармонию природы и человека» [2, с. 151].

Простым языком, описывая весеннее утро, поэт создает картину во всех красках природы и не только, мы слышим звуки. Воистину поэзия есть живопись, которую мы слышим, а не только видим.

В лирическом стихотворении Яндиева «Терек» мы прослеживаем изобилие художественных средств: «Турк доагла, ломашта юкье глогла хьувзаи, (Течет Терек, волнуясь посреди гор)/ – олицетворение / Ший чехка талглеи бердах еттаи, (Своими быстрыми волнами ударяясь о берег) – олицетворение / Цкъаза цъа ашараи лекхаш, (То песни напевая) – олицетворение / Цкъаза ломо мо цлогла деттаи. (То по-львиному рыча)- аллегория/ Цкъаза дода гон тла хехка дын хиле, (То взмываясь, подобно коню на скаку) – аллегория/ Сийна кес михца ловзаи, (Синей гривой на ветру развевая) – эпитет/ Шортта хьежаи латт цунга сигале, (Небо за ним спокойно наблюдает) – олицетворение/ Ший сийрда седкый лепадеш (Сверкая яркими звездами) – эпитет». (Подстрочный перевод Р. М.)

Вчитываясь в эти строки, невольно переносишься в тот уголок природы, близ Терека, созданный поэтом богатыми поэтическими образами: ощущаешь холодную свежесть бегущей реки, слышишь напевы ее журчанья, созерцаешь ее волн синеву и звездное небо.

Свое мирозерцание Яндиев часто выражает через образ гор, символизирующий его собственные душевные порывы или метания. В его стихотворениях о природе мы находим переплетение двух тем: «Родины» и «природы», что служит настоящим символом осмысления «триединства». Образ гор перед читателем пред-

стает не как природная красота, а как малая Родина с ее историей, земля которой родней всех просторов мира и которую он готов защитить от врага:

Горным потоком будет вскипать  
Ненависть к врагу.  
Как бы равнина не тешила взор,  
Как бы ни пели травы степей –  
Голос отцов из родимых гор  
Сердцу ближе, сердцу родней.

В поэтических строках «Горным потоком будет вскипать / ненависть к врагу» опять находим философскую параллель: порыв к защите родины сравнивается с буйством горного потока.

На эти же характерные особенности акцентирует основное внимание современный исследователь творчества Дж. Яндиева Х. Накостоев: «Поэт стремится перелить в сердце читателя эмоции своей души, пробудить в сердце читателя те же чувства, которые бушуют в его собственной душе, привить читателю высокие нравственные идеалы, которым верен он сам. Некоторые литературоведы склонны определять его поэзию как пейзажную лирику на том основании, что в его стихах чрезвычайно много говорится о природе. Да, в его стихах нашли отражение все проявления родной природы: горы, стихами отзывающиеся на слова поэта; дуб на утесе, гордо утверждающий силу жизни и не склоняющийся под зимними ветрами; горные родники, своим журчанием успокаивающие поэта; звезды-невесты, лунными дорогами спешащие к женихам; цикады, плачущие и смеющиеся в ночи; облака, стаей белых птиц висящие над Столовой горой; голубь, воркующий в теснине Дарьяла; трепещущий клоч оленя в глухом лесу; легкие тени на глади ключевой воды; прохладный ветерок, убаюкивающий молодые травы; и т. д. Да он и сам это подтверждал, когда писал, что горные родники бьют «в строчке моей каждой и в каждом слове всех моих стихов» (стихотворение «Времени»).

Когда иной поэт пишет об орле, он описывает орла и ничего более: как горд и прекрасен орел в свободном полете, как он спокоен, паря в вышине, как он стремителен в атаке и т. д. Но поэзия Дж. Яндиева не такова. О чем бы ни писал автор — о горах, о всаднике, о матери, о языке — все его стихи, в конце концов, выражают тончайшие движения и метания его собственной души, его духовные искания» [4].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Многообразная по своей тематике лирика Джамалдина Яндиева отличается глубиной мысли, яркостью и свежестью образов, богатством и чистотой родного языка. Его лирическое слово обладает несравненной силой воздействия.

Многообразие лирических тем скреплено личностью поэта, способной жить лишь в гармонии с окружающим миром. Но какой бы темы мы не коснулись, мы всегда находим образ Родины и родной природы.

В ходе исследования пришли к выводу, что пейзажная лирика одна из доминирующих тем в творчестве Дж. Яндиева. Природа воспевается Джамалдином Яндиевым, как неотъемлемая часть бытия взаимоотношений человека и природы, его восхищение красотой окружающего мира и любви к родным краям.

«Джамалдин Яндиев не выбирал и не менял на другую свою так называемую «малую родину». Горная Ингушетия в конкретных приметах, ее святыни, история и люди, с судьбами которых воедино была слита его судьба, – доминанты лирики» [5].

Теоретической основой послужили сбор, анализ и обобщение исследовательского материала; экспериментальные методы исследования позволили прийти к некоторым выводам.

Огромна воспитательная роль лирики Дж. Яндиева и его творчества в целом для молодежи. Его поэзия и судьба – лучший материал для воспитания нравственности, патриотизма, толерантности.

Рассуждая на тему природы в поэзии Джамалдина Халмурзаевича, следует отметить, что его работы и сегодня остаются актуальными. Кипучая энергия и бесконечная любовь, желание познать законы мироздания – все это остается ценным и в 21-м веке – веке глобальной экологической проблемы. Поэтому несомненным остается факт, что каждая эпоха будет открывать в его поэзии, не освоенное ранее богатство, и это всецело относится и к нашему времени. Яндиев – в настоящем, но он и в будущем.

В его поэзии находим ответы на животрепещущие вопросы, которые сегодня стоят перед обществом. Сегодня есть смысл для нового прочтения, открытия истинно-общественно-политического характера, толерантности. У Яндиева можно найти ответы буквально на все вопросы, если глубоко и ответственно читать его, искать и постигать.

Благодаря работе по данной тематике творчества Дж. Яндиева в школах и ВУЗах, удастся повысить патриотическое чувство и экологическую культуру молодежи, донести до их сознания значимость лирики поэта, что послужит импульсом повышения их внимания и научно-исследовательского интереса к творческому наследию поэта-классика во всем его идейно-тематическом многообразии.

Результатом исследования может послужить развитие интеллектуального и творческого потенциала учащихся и студентов, овладение ими элементами исследовательской деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Туркаев Х. В. В семье братских литератур. – Грозный, 1983. 224 с.
2. Яндиева М. Ингушские смыслы в художественно-интеллектуальном наследии XX века. – Магас, 2007. 525 с.
3. Е. Николаевская. Эхо в горах. // Литературная газета, 1965 г., 27 февраля.
4. Х. Накостоев. Штрихи к творческому портрету Дж. Яндиева // «Ингушетия» - интернет-газета [15 октября 2017 г.].
5. М. Яндиева. Дж. Яндиев – явление ингушского национального духа // «Ингушетия» – интернет-газета [16 октября 2017 г.].

*Статья поступила в редакцию 07.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 82-9

## ЮМОР В ХАНТЫЙСКИХ СКАЗКАХ О ЖИВОТНЫХ

© 2018

Новьюхова Галина Борисовна, научный сотрудник

*Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок  
(628011, Россия, Ханты-Мансийск, ул. Мира, д. 14А, novyukhova.galya@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается специфика юмора на примере хантыйских детских сказок о животных. Исследуются различные статьи, посвященные анализу смеха и юмора в сказках у других народов: в частности, работы Д.У. Сапаловой, А.М. Сулейманова, Н.М. Чуяковой и др. Автор отмечает, что статьи данных исследователей раскрывают многие актуальные проблемы, так, например, в Сапалова на материале якутских сказок о животных, а также волшебных и бытовых сказок, раскрывает специфику смеха как воспитательного приема. Также автором указывается, что в целом юмористические сказки не просто обладают определенным комическим эффектом, но и учат вежливому и почтительному отношению к человеку, передают высокоморальные чувства и стремления; в сказках всегда противопоставлены трудолюбие и лень, добро и зло, храбрость и трусость; в них также всегда раскрываются положительные качества персонажей сказок: как правило, герои смелы, сообразительны, находчивы, умны. Кроме этого, язык сказок характеризуется наличием особой образности и комичности: он наполнен меткими сравнениями, эпитетами, оборотами, выражениями, диалогами, песнями и т. д. В заключении автор утверждает, что в хантыйских сказках юмор более всего проявляется там, где присутствуют животные: сюжеты таких сказок, как правило, краткие, при этом юмор в них служит, прежде всего, эффективным способом отображения действительности.

**Ключевые слова:** хантыйские сказки, сказки о животных, волшебные сказки, бытовые сказки, юмор и смех в сказках, сатирические элементы, фольклорные жанры, гипербола.

## HUMOR IN THE KHANTY TALES ABOUT ANIMALS

© 2018

Novyukhova Galina Borisovna, researcher

*Ob-Ugric institute of applied researches and projects  
(628011, Russia, Khanty-Mansiysk, Mira street, 14 A, novyukhova.galya@mail.ru)*

**Abstract.** In this article, the specificity of humor is exemplified by the example of Khanty children's fairy tales about animals. Various articles devoted to the analysis of laughter and humor in fairy tales of other peoples are being explored: in particular, the works of D.U. Sapalova, A.M. Suleymanova, N.M. Chuyakova, etc. The author notes that the articles of these researchers reveal many pressing problems, for example, in Sapalov, using the example of Yakut fairy tales about animals, as well as magical and everyday stories, reveals various educational techniques of laughter, etc. Also, the author points out that, in general, humorous tales do not just carry a certain comic effect, but they also teach kindness towards people, they show high feelings and aspirations; in fairy tales diligence is countered – laziness, good – evil, bravery – cowardice; and also reveal the positive qualities of fairy-tale heroes: cordiality, courage, ingenuity, resourcefulness, intelligence. In addition, the language of fairy tales is particularly imaginative and comical: it contains many accurate comparisons, epithets, phrases, expressions, dialogues, songs, etc. In conclusion, the author argues that in Khanty tales, humor is most evident where animals are present: the stories of such fairy tales are usually brief, while humor in them serves primarily an effective way of representing reality, and also plays a certain educational role.

**Keywords:** khanty tales, tales of animals, fairy tales, household tales, humor and laughter in fairy tales, satirical elements, folklore genres, hyperbole.

Статья посвящена рассмотрению юмора на примере хантыйских детских сказок о животных. В хантыйской фольклористике юмор является малоизученной областью. Поэтому мы обратились к научным статьям, где подробно описывается юмор в сказках у других народов. Так, в статье Д.У. Сапаловой «Смех и юмор в якутской народной сказке (воспитательный аспект)» рассматривается якутский фольклор, в котором присутствует огромный пласт произведений юмористического и сатирического плана [1, с. 295–297]. Данная работа посвящена исследованию особенностей смеха и юмора, присущего народным сказкам якутов и их (сказок) значения в социализации детей. На материале якутских сказок о животных, а также волшебных и бытовых историй, ученая рассматривает всевозможные воспитательные приемы.

В работе А.М. Сулейманова «Генезис образа глупца, героя юмористических сказок» исследуются принципиальные различия между персонажем волшебной сказки и юмористической сказки, которого зовут Таз («Плешивый»): если в волшебной сказке это прозвище имеет младший брат (хотя не заслуженно, поскольку и физически, и умственно хорошо развит), то в юмористической сказке данное прозвище – синоним глупца, что всецело соотносится с умственным развитием персонажа [2, с. 183–189]. В другой работе «Башкирские сатирические и юмористические сказки о хитрецах, совершающих мнимое чудо» Сулейманов отмечает, что по функциональной значимости, т. е. по поступкам и ухищрениям, сказочных героев-хитрецов бывает несколько типов. Так, для юмористической сказки характерен герой-хитрец, который стремится обмануть своего партне-

ра или противника [3, с. 38–42].

В статье Н.М. Чуяковой «Сатира и юмор в фольклоре адыгов» отмечается, что сатира, как правило, присуща практически всем жанрам адыгской фольклорной культуры. В ряде произведений устной словесности она играет стержневую роль, является ключевым элементом (речь идет о сатирической сказке, сатирической песне и пословице, анекдоте), в прочих – играет роль отдельного элемента (она используется для создания всевозможных сатирических мотивов, образов, иронических и юмористических вставок, комически окрашенных эпизодов и т. д.) [4, с. 95–98].

Вообще, юмористические сказки – раздел детской литературы, включающий вымышленные истории с острым сюжетом, несущим комичный характер. Они учат вежливому и почтительному отношению к человеку, передают высокоморальные чувства и стремления; в сказках всегда противопоставлены трудолюбие и лень, добро и зло, храбрость и трусость; в них также всегда раскрываются положительные качества персонажей сказок: как правило, герои смелы, сообразительны, находчивы, умны. Кроме этого, язык сказок характеризуется наличием особой образности и комичности: он наполнен меткими сравнениями, эпитетами, оборотами, выражениями, диалогами, песнями и т. д.

Хантыйские сказки (как и в целом, все сказки народов мира) условно можно разделить на следующие группы: в первую группу входят сказки о животных, во вторую группу – волшебные сказки и в третью – бытовые сказки [5, с. 51–54]. Одним из важнейших элементов сказок является их смеховое (юмористическое) наполнение,

наряду с краткостью и занимательностью сюжетов, изображением в смешном виде различных отрицательных явлений и персонажей, описанием комичных ситуаций и т. д. Одно из центральных мест в сказках о животных принадлежит комическим мотивам, в основе которых лежит соперничество двух или нескольких персонажей. Они могут повествовать о диких и домашних животных, о птицах, об их совместной с человеком жизни.

Бытовые сказки, как правило, повествуют об отношениях членов семьи, где зачастую используются мотивы народной сатиры, которая играет важную воспитательную роль. Здесь уместно упомянуть сказку для детей «Куличок», в которой рассказывается о том, что жили муж с женой. Муж пошел ставить ловушку. Когда муж подошел к ловушке, то увидел птицу с острым клювом, этой птицей оказался куличок. Сварили они с женой кулика, жиром наполнили всю посуду. Но жира все больше и больше, взобрались они на кровать, скоро жиром наполнился весь дом. Всё жиром затопило. Так муж с женой жиром кулика и захлебнулись [6]. В конце сказки содержится народная поговорка: «Не захлебнись жиром кулика» – употребляется тогда, когда человек проявляет чрезмерную скупость. В этой сказке высмеивается жадность мужа и жены. И они были наказаны за то, что были неразумны, хотели насытиться маленькой птичкой.

Наиболее ярко представлены в сказках образы лисы, медведя, серого волка, бурундука (дикие животные); лошади, оленя, собаки, коровы (домашние), а также птиц: гагары, трясогузки, кулика, рябчика, глухаря и т. д. Каждому из данных животных присущ свой индивидуальный характер.

В целом ряде сказок животные наделяются человеческими качествами: часто в описании животного мира отображаются классовые отношения социума, при этом данные отношения получают оценку с позиции простого народа. Образно повествуется и о положительных и отрицательных сторонах животного мира, особенно ярко это проявляется в сказке «Хвастливый мышонок» [7, с. 3–6]. В этой сказке повествуется о маленьком мышонке, который думал что он большой мужчина. И этим решил похвастаться своему дяде. Мышонок рассказывал о том, что он раскидал двух медведей в разные стороны и что он море перепрыгнул. На что дядя сказал мышонку, что он умело хвастается, и что медведи – это жуки, а море – это лужа от копыта животного. За что мышонку стало стыдно. Здесь описывается забавная ситуация, где мышонок хвастается своей непомерной силой, хотя таковым он не является, и дядя это понимает. Также подчеркивается победа маленького зверька над большими и коварными хищниками как медведи, в его воображении, но на самом деле это были всего лишь жуки.

В сказке «Мышонок и трясогузка», описывается сцена лени и хитрости мышонка и трудолюбия трясогузки. Они должны были заготовить запасы на зиму, но мышонку было лень это делать. Трясогузка собрала запасы. И когда они съели запасы, трясогузка просит запасы у мышонка, но мышонок убежал, так трясогузка и улетела [7, с. 8–11]. В этой сказке высмеивается доверчивость трясогузки, потому что попала на проделки хитреца, которая поверила ему, и она спокойно улетает. Мышонок же проявляет необычайную хитрость и изворотливость. И при этом он не наказывается.

Юмор проявляется также в бытовых сказках, которые повествуют и об отношениях членов семьи, где часто встречается народная сатира, обладающая огромным воспитательным эффектом. В этом смысле весьма интересна сказка «Гагара мужчина», где отображается «противостояние» старика и жадного мужчины, где, как правило побеждает бедный человек [8, с. 38–42]. Гагара помогает старику и дарит ему скатерть. А жадный мужчина подменивает эту скатерть. Когда старик приходит домой к жене, то они обнаруживают, что скатерть подменена. Он пошел опять к гагаре, умолял его вернуться. Вскоре гагара прилетела и помогает ему снова и дает

мешок. Старик идет к жадному мужчине за скатертью, у жадного мужчины проявляется любопытство, а что же там в мешке. Из мешка выскочили пять мужчин и стали его бить. И только потом жадный мужчина отдает старику скатерть. Старик с женой стали жить хорошо. Старик в сказке – это положительный герой: всегда положительный герой является простым человеком. Он не обладает большим богатством, у него нет власти, однако он смел, отзывчив, справедлив и трудолюбив. В этой сказке юмор заключается в том, что жадный мужчина был наказан за свое воровство, так как бытовые сказки направлены на разоблачение общечеловеческих пороков и недостатков. Также в этой сказке высмеиваются люди скупые, ленивые, злые, глупые, сварливые и т. д.

Далее можно обратиться к кумулятивным сказкам, где также присутствует юмор. Кумулятивные сказки – это повествования, которые обладают весьма простым жизненным описанием. Нередко подобная история рассказывает нам о каком-нибудь незначительном событии или о ситуации, которая часто встречается в повседневности и является обыденной. Примером тому может служить народная хантыйская сказка «Почему совы на мышей охотятся», сюжет сказки обладает особой простотой и краткостью [9, с. 117–122]: Воробей и Мышка решили вместе делать запасы на зиму. Нашли они дупло в березе, и все запасы сложили туда. Но вот пришла зима, воробей летал и ни крошки не нашел. Прилетает он к мышке, чтобы запасы разделить. Мышка выскакивает из своей норки и кричит на воробья, что он не дает ей спать. На вопрос где же доля воробья, мышка отвечает, что в темноте она не сможет найти его долю и убегает к себе обратно в норку. Но на дереве сидела сова и подслушала их разговор и пожалела воробья, дав ему своей еды. Мышка почувствовала запах, выпрыгнула из норки, и прямо из-под носа у воробья выхватила еду. Решила сова ее проучить, однако пока с вершины спустилась, Мышка успела спрятаться в норке. С того времени совы и охотятся на мышей.

В этой сказке затронута тема еды, что часто встречается в хантыйских сказках. Это связано с местом обитания и выживания животных в силу погодных условий, поэтому каждый зверь будет беспокоиться только о себе. Мышка также и повела себя, обманывая воробья, но при этом ее не смогла наказать даже сова, которая пожалела воробья. В этой сказке высмеивается скупость, жадность мышки.

В сказке «Медведь и бурундук» говорится, что медведь и бурундук вместе жили и были друзьями до тех пор, пока звери, у которых не было никогда друзей стали им завидовать. И пошли медведь и бурундук искать орехи. Навстречу бурундуку встретила лиса, стала она спрашивать, как поживает бурундук. Он рассказывает о своей жизни, а лиса говорит ему, что он глупый, что медведь обижает его и что он забирает себе жирные кусочки, а ему объедки достаются. Бурундук поверил ей. И когда медведь с ним пошел на охоту, бурундук отпугнул добычу, и медведь царапнул бурундука по спине. С тех пор они больше не дружат, а у бурундука остались пять черных полосок на спине [10, с. 55–58]. В этой сказке изображаются положительные и отрицательные качества этих животных. Бурундук и медведь были хорошими друзьями много лет, и только потому, что лиса позавидовала их дружбе, она обманывает бурундука и их дружбе приходит конец.

Таким образом, в хантыйском фольклоре, а особенно в сказках юмор проявляется не так часто. Но в сказках, где присутствуют животные, юмор все-таки проявляется. Сказки, которые мы взяли за основу есть смех, сатира и юмор. Юмор служит эффективным средством отображения действительности и занимает особое место в хантыйских сказках.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сапалова Д.У. Смех и юмор в якутской народной сказке (воспитательный аспект) / История и практика об-

ществленного развития. – Краснодар: Изд. дом «ХОРС», 2014. – С. 295-297.

2. Сулейманов А.М. Генезис образа глупца, героя юмористических сказок / Вестник ЧГПУ. – 2016. – С. 183–189.

3. Сулейманов А.М. Башкирские сатирические и юмористические сказки о хитрецах, совершающих мнимое чудо / Вестник ЧГПУ. – 1998. – С. 38–42.

4. Чуякова Н.М. Сатира и юмор в фольклоре адыгов / Известия высших учебных заведений, Северо-Кавказский регион, серия: Общественные науки. – 2004. – № 3. – С. 95–98.

5. Солова В.Н. Хантыйская сказка \ обские угры (ханты и манси) на пороге Третьего Тысячелетия № 3: Доклады научно-практической конференции / сост.: З.С. Рябчикова. – Ханты-Мансийск: «Полиграфист», 2000 – С. 51–54.

6. Куличок. Хантыйская народная сказка (казымский диалект) / Сост., пер. на рус. яз. С.Д. Дядюн; ред. д.ф.н В.Н. Соловар; пер. на англ. яз. А.Н. Нурмухаметов; ред. англ. текста Л.А. Андреева. – Тюмень: ООО «Формат», 2017 – 12 с.

7. Хантыйские сказки о мышатах (казымский диалект) / Сост. Е.Д. Каксина, О.Д. Ерныхова; ред. В.Н. Соловар; пер. на англ. яз. М.Г. Волдина; ред. пер. на англ. яз. О.Ю. Динисламова. – Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2017. – 20 с.

8. Сказки народов Севера / Сост. Е.Н. Самойлова, пер. на хант. яз. Е.А. Немысова. – СПб.: «Алфавит» 1995. – 160 с.

9. Сказки, песни хантов полноватского Приобья \ Сост. Т.Р. Пятникова, Р.К. Слепенкова. – Ханты-Мансийск: Ижевск: ООО «Принт-2», 2016. – 344 с.

10. Сказки обских угров / Сост. хант. текста Г.Л. Нахрачева, сост. манс. текста С.С. Динисламова, ред. хант. текста А.А. Шиянова, ред. манс. текста Т.Д. Слинкина, ред. русск. текста Е.В. Косинцева. – Ханты-Мансийск: Югорский формат, 2015. – 100 с.

*Статья поступила в редакцию 27.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

**НАСЛЕДИЕ В.В. ЕРОФЕЕВА В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ  
(НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Е. ПИЛЬХА «ПЕСНИ ПЬЮЩИХ»)**

© 2018

**Олешкевич Валерия Владимировна**, соискатель, ассистент кафедры литературы и журналистики  
*Смоленский государственный университет*

(214000, Россия, Смоленск, улица Пржевальского, 4, e-mail: o\_valeri@mail.ru)

**Аннотация.** Венидикт Васильевич Ерофеев является одним из основоположников традиций постмодернизма в русской литературе. До сих пор его творчество с интересом изучается многими исследователями-лингвистами и литературоведами. Особый интерес литературного наследия В.В. Ерофеева заключается в том, что вслед за советским автором последовала целая плеяда писателей, которые создавали и создают произведения в рамках традиций постмодернизма, ярко продемонстрированных в творчестве В.В. Ерофеева. Произведения В.В. Ерофеева, в особенности его поэма «Москва-Петушки», были переведены на многие языки мира и напечатаны во многих странах, что повлияло на появление и зарубежных последователей творчества автора. Предметом нашего исследования выступает польская литература периода постмодернизма. В настоящей статье рассматриваются творческие биографии В.В. Ерофеева и Ежи Пильха, как представителей андеграундной литературы. Исследование представляет собой сопоставительный анализ творчества двух авторов с целью выявления литературных аналогий, почерпнутых Ежи Пильхом в произведениях В.В. Ерофеева. Для сопоставления определены три аспекта: структурные особенности текстов, наличие и раскрытие темы алкоголя, образ героя. В настоящем исследовании доказывается, что Ежи Пильх является последователем литературного творчества русского автора: обращается к аналогичным темам, использует схожие мотивы и приемы раскрытия тем. На данный момент творчества Ежи Пильха является малоисследованным. Поэтому настоящая статья представляет особую ценность для исследователей современной польской литературы, а в особенности исследователям современной андеграундной литературы, и в частности творчества Ежи Пильха. Проведенное исследование также вносит вклад в исследование современной зарубежной литературы, а также может стать полезным при изучении русско-польских отношений.

**Ключевые слова:** Е. Пильх, В.В. Ерофеев, литература, андеграунд, образ героя, структура текста, алкоголь, русская литература, польская литература, зарубежная литература, литературные последователи, «Песни пьющих», литературные аналогии.

**THE HERITAGE OF V.V. EROFEEV IN FOREIGN LITERATURE  
(BASED ON E. PILCH'S WORK "SONGS OF DRINKERS")**

© 2018

**Oleshkevich Valeria Vladimirovna**, applicant, the assistant of the chair of literature and journalism  
*Smolensk State University*

(214000, Russia, Smolensk, Przhevalsky street, 14, e-mail: o\_valeri@mail.ru)

**Abstract.** Venedikt Vasilievich Erofeev is one of the founders of the traditions of postmodernism in Russian literature. Until now, his works have been studied with interest by many linguistic researchers and literary critics. The special interest of the literary heritage of V.V. Erofeev is that he was followed by a whole constellation of writers who created and continue to create works in the framework of the traditions of postmodernism, vividly demonstrated in the work of V.V. Erofeev. V.V. Erofeev's works, especially his poem "Moscow-Petushki", were translated into many languages and printed in many countries, which influenced the appearance of foreign followers of the author's work. The subject of our study is the Polish literature of postmodernism period. The article examines creative biographies of V.V. Erofeev and E. Pilch as representatives of underground literature. It gives a detailed analysis of the creativity of two authors in order to identify literary analogies, borrowed by E. Pilch in the works of V.V. Erofeev. There are three aspects defined for comparison: structural features of texts, presence and disclosure of a theme of alcohol, an image of the hero. The study proves that E. Pilch is a follower of the literary creativity of the Russian author: he addresses similar themes, uses similar motives and techniques of revealing themes. At the moment the creativity of E. Pilch is explored poorly. Therefore this article is of particular value to researchers of modern Polish literature and in particular to researchers of contemporary underground literature, notably the work of E. Pilch. The study also contributes to the study of contemporary foreign literature and can also be useful in the study of russian-polish relations.

**Keywords:** E. Pilch, V.V. Erofeev, literature, underground, the image of the hero, the structure of the text, alcohol, russian literature, polish literature, foreign literature, literary followers, "Songs of drinkers", literary analogies.

В настоящий момент особый интерес для литературоведения представляют исследования, связанные с интеграцией отечественной литературы в литературу зарубежную. Это позволяет определить значение творчества русских писателей не только на территории России, но и во всем мире. Традиционными считаются исследования писателей-эмигрантов, которые оставили свой след в европейской и американской литературе. Объектом же нашего исследования является творчество В.В. Ерофеева, который всю жизнь прожил в советской России, но сумел найти последователей и за ее пределами. Так, отдельное внимание мы уделяем польской литературе конца XX века, а именно творчеству польского современника Е. Пильха, который был определен нами как продолжатель литературных традиций В.В. Ерофеева за рубежом.

Одним из последователей творчества В.В. Ерофеева является польский современник, писатель XXI века – Ежи Пильх. Он родился в 1952 году в городе Висла (Польша), окончил факультет польской филологии Ягеллонского университета после чего работал фельето-

нистом в общественно-культурном еженедельном журнале «Tygodnik Powszechny», издававшемся в Кракове. Здесь он впервые прославился.

На счету автора более десяти книг, среди которых опубликованная в 2000 году «Pod mosnym aniołem». В русском переводе она появилась в 2004 году и известна как «Песни пьющих» [1]. Дословный перевод: «Под сильным ангелом». За нее Пильх в 2001 году получил премию «Нике» – самую известную премию в области литературы в Польше.

Ранее тема интеграции творческого наследия В.В. Ерофеева в польскую литературу исследователями не рассматривалась. Творчество Ежи Пильха на настоящий момент является малоизученным. Научная новизна настоящей работы заключается в попытке формирования основы для дальнейших исследований взаимодействия польских авторов с творчеством В.В. Ерофеева.

Целью нашего исследования является выявление схожих черт литературного творчества Вен. Ерофеева и Е. Пильха, определение значимости влияния русского автора на творчество польского современника.

На первых же страницах книги «Песни пьющих» Пильх упоминает В.В. Ерофеева: «А почему же ты не пьешь, брат наш? – вопрошали сидящие у стойки братья мои, и злобны были они, и дух Венедикта Ерофеева витал над их головами» [1, с. 15]. Несколькими главами позже цитируется фраза из «Москвы-Петушков», глава «43-й километр – Храпуново»: «А теперь давайте подумаем с вами вместе: что бы мне сейчас выпить» [2, с. 175]. Не только упоминание русского писателя на страницах книги создает связь между ним и Пильхом. Сама концепция построения повествования, язык, тематика, герои схожи с ерофеевскими.

Мы выделили три аспекта, по которым сопоставили произведения Пильха и Ерофеева: структурные особенности произведений, тема алкоголя, образ героя. К сожалению, в связи с нехваткой времени мы не сможем рассмотреть все аспекты, поэтому обратим внимание лишь на некоторые из них, а именно на структурные особенности, тему алкоголя и образ героев.

Для начала рассмотрим структуру произведений. Веничка («Москва-Петушки») и Ежик («Песни пьющих») исповедуются перед читателем добровольно, с пониманием, что их слушают: «Вы, конечно, спросите: а дальше, Веничка, а дальше – что ты пил? Да я и сам путем не знаю, что я пил» [2, с. 132], «...до того, как развернулись бурные события, о которых я собираюсь рассказать, был канун событий, было утро и был вечер предыдущего дня...» [1, с. 5].

Жизнь героя Пильха показана в двух пространствах: клиника (или, как она названа в книге, отделение для делирантов) и квартира, где герой проживает. Но установить четкую последовательность того, где находился герой первоначально и куда последовал далее – сложно. Такая же особенность отмечается и в «Записках психопата» [2] Ерофеева. В какой последовательности повествователь представляет пребывание в отделении клиники и в своей квартире не известно.

Если в «Записках психопата» указаны даты, когда сделана запись, благодаря чему можно установить, что отнести к зафиксированным воспоминаниям из прошлого, а что – к минувшему дню героя, то в «Песнях пьющих» каждая глава обособлена и не имеет датировки. Иногда и сам герой признается, что запутался во времени: «– Не знаю, может, сорок, может, сто сорок, а может быть, пару дней назад. Во всяком случае, был чудесный июльский день» [1, с. 61]. Герой периодически выпадает из настоящего временного отрезка, не помнит, как его прожил, так как находился в состоянии опьянения.

«Песни пьющих» – пример прозы с ослабленной фабулой, как и «Москва-Петушки» и «Записки психопата» Ерофеева. Сюжетный ход составляют монологи и размышления авторов. Автор просто представляет некоторые фрагменты из жизни пана Е., Ежи, или, как его ласково называет на страницах книги ординаторша Кася, Ежика. В «Песнях пьющих» герой практически не совершает никаких действий, он выполняет роль художника: описывает обстановку вокруг себя, окружающих людей, составляет их портреты. Веничка также – сидит в электричке и повествует. То есть динамика и в польском, и в русском произведениях ослаблена. И в том и другом тексте герои выполняют роль наблюдателей.

В «Песнях пьющих» 13 глава, названная просто – «Цитаты» [1, с. 65], состоит из цитат разных авторов, которые связаны между собой общими темами – темами выпивки, алкоголя и пьянства. Здесь Федор Достоевский, Антон Чехов, Джон Стейнбек, Владимир Набоков и Венедикт Ерофеев. Эта идея прослеживается и в «Москве-Петушках»: «Все ценные люди России, все нужные ей люди – все пили, как свиньи» [2, с. 181]. Также по своей структурной отвлеченности глава «Цитаты» выделяется на фоне всех остальных глав «Песен пьющих», как и глава «Серп и молот – Карачарово» в «Москве-Петушках», состоящая лишь из одного предложения.

Рассмотрим следующую тему: тему алкоголя.

Е. Иноземцева, исследуя тему пьянства в творчестве Ерофеева, пишет: «...мотив алкоголя в сочетании с другими мотивами служит «общему делу» раскрытия основной темы и идеи произведения» [3]. Н.В. Кононова отмечает, что алкоголю отводится знаменательная роль, так как именно через него автор создает «...мир без просвета, без надежды на лучшее будущее и без надежды на спасение» [4, с. 100]. Повествования и в «Москве-Петушках», и в «Вальпургиевой ночи», и в «Записках психопата», и в «Песнях пьющих» начинаются с алкоголя. То есть авторы сразу вводят безликого персонажа, который незаметно влияет на все, что будет происходить с героями дальше. Во второй же записи в своих «Записках психопата» Ерофеев: «Алкоголь – спасение!» [2, с. 8]. Веничка в «Москве-Петушках»: «...я как только вышел на Савеловском, выпил для начала стакан зубровки» [2, с. 132]. Гуревич в беседе с врачом: «Когда я по утрам выхожу из дому и иду за бормотухой» [5, с. 99]. Пан Е.: «...я с раннего утра и до вечера предыдущего дня потягивал абрикосовую палинку» [1, с. 5].

В «Песнях пьющих» на поверхности мучения, разрушения здоровья и нравственности пана Е. Он постоянно задается вопросом: «Ради такой истины я загубил свою жизнь?» [1, с. 30] Он осознает всю губительность его состояния: алкогольная зависимость влияет как на его физическое здоровье (герой ни раз упоминает на о разрушении печени, жалуется на неприятный запах во рту и говорит о дрожащих руках), так и на социальный статус. Герой говорит о том, что он опустился на дно социальной лестницы, но практически не предпринимает попыток подняться: после выписки из клиники он оправляется за алкоголем.

Если сопоставить некоторые высказывания Пильха и Ерофеева, то создается ощущение, что они – составляющие одного монолога. Так, пан Е. дает определение пьянству очень схожее с Веничкиной идеей: «Пьянство – тема настолько креативная, что в любую минуту может породить глубокомысленную сентенцию» [1, с. 14]. А в «Москве-Петушках» Веничка как бы продолжает доказывать, что креативность в этом и правда есть: «Смешать водку с одеколоном – в этом есть известный каприз, но нет никакого пафоса. А вот выпить стакан «Ханаанского бальзама» – в этом есть и каприз, и идея, и пафос, и сверх того еще метафизический намек» [2, с. 171].

Только если у Ерофеева герои после употребления алкоголя не теряют своего достоинства, не совершают чего-то противоправного, не теряют своего лица, у Пильха герой в состоянии опьянения представляется жалким, никому не нужным существом.

Д.Л. Быков в своей лекции, посвященной «Москве-Петушкам», говорит: «...водка – это универсальная русская смазка. Ею смазывается трение русского человека о реальность» [6]. Также он отметил, что водка выполняет одну «замечательную» функцию – коммуникативную, и Ерофеев это доказывает. Веничке («Москва-Петушки») алкоголь обеспечивает свободный речевой поток, помогает высвободить мысль, наделяет красноречием, устраняет иерархические отношения, дает возможность прозрению. Алкоголь помогает его героям обрести свободу.

В «Вальпургиевой ночи» алкоголь – это форма бунта. Гуревичу необходимо украсть спирт, чтобы подкечь клинику. Сделать это он может только с помощью медсестры Натали. То есть спирт в данном произведении – это запрет, который хотят преступить.

Н.В. Кононова также отмечает, что «для персонажей трагедии В. Ерофеева спирт – страсть, панацея» [4, с. 102]. Он не только подталкивает героя совершить противоправное действие – кражу, но и оказывает влияние на отношение к нему персонажей: «Спирт как знаменатель сатанинской ночи имеет амбивалентное значение. С одной стороны, он толкает героев пьесы на авантюрные действия: красть ключи, красть бутылку; но тот же алкоголь решительно меняет отношение Прохорова к

Гуревичу в этом перевернутом, пансоциальном, постмодернистском мире, созданном В.В. Ерофеевым, представляющим как хаос, которым управляет мир пропаганды» [4, с. 103].

В «Записках психопата» алкоголь выполняет фоновую роль, служит дополнением. Здесь присутствуют упоминания вскользь пьянства, пьяных людей, но на сюжет или композиционные особенности текста данная тема влияния не оказывает. Она, скорее, представлена здесь в качестве неотъемлемой части образа жизни героя: «А денег ему не давай – это ведь такой пропойца!» [2, с. 58].

Другая ситуация обстоит с ролью алкоголя в книге «Песни пьющих». Пильх исследует алкоголь как социальную проблему, как бич общества, как болезнь. Он ищет причины, почему люди пьют. По наблюдениям пана Е. люди пьют не по своей вине, а по тому, что их вынуждают внешние факторы: «Пили, потому что поляка избрали Папой Римским, и пили, потому что поляк получил Нобелевскую премию <...> Пили, когда Польша побеждала, и пили, когда Польша проигрывала» [1, с. 74].

Пильх вкладывает в уста своего героя размышления, касающиеся вечного вопроса: «Отчего люди пьют?» Ерофеев же задается этим вопросом одиножды и дает вполне конкретный ответ на него в «Москве-Петушках»: «...с отчаяния пили! пили оттого, что честны, оттого, что не в силах были облегчить участь народа!» [2, с. 182]

Герои В.В. Ерофеева никогда не пьют в одиночестве, что, напротив, характерно для пана Е. Как упомянуто выше, алкоголь для них – неотъемлемая часть ведения философской беседы. Веничка направляет поток своих мыслей на попутчиков, как и Гуревич на своих соседей по палате. Отметим, что все действующие лица пьют по вине героев, ведь именно они снабжают себя и персонажей алкоголем: Гуревич приносит спирт от Натали и делится им с пациентами палаты, Веничка достает из портфельчика бесчисленное множество бутылок и разливает содержимое всем, кто подсаживается к нему. Таким образом, они приглашают к беседе случайное окружение.

Важное различие составляет и то, как пьют герои Ерофеева и Ежик. В питье у Ерофеева есть эстетика. Веничка, например, смешивает коктейли, придумывает им названия, продумывает особенности приговления. У Ежика же отсутствует всякая эстетика питья: он будто вливает в себя алкоголь, пьет в одиночестве, без всякой философии: «Я пью, потому что пью. Пью, потому что мне нравится пить. Пью, потому что мне страшно. Пью, потому что генетически к этому предрасположен» [1, с. 72]. Он признается, что алкоголизм – это страдание, что вина его болезни обусловлена слабостью характера. Ежик не скрывает того, что он алкоголик со стажем, он страдает от этого, а потому лечится, и лечение это ему не помогает. У Ерофеева алкоголь «отверзает уста», у Е. Пильха – разрушает жизни.

И еще один аспект для сопоставления произведений: образ героя. Герои и Пильха и Ерофеева представлены на обочине жизни, у них отсутствует социальный статус, хотя они образованные люди, представители литературного сословия.

Сложно определить даже возрастную категорию героев. Известно только, что пан Е. имеет за плечами богатое прошлое: работу в нескольких изданиях, он восемнадцать раз лежал в клинике для делирантов, он имел личную жизнь. Известно, что Веничка из «Москвы-Петушков» уже отец, он едет к сыну, который, вроде бы, по словам героя знает только одну букву «Ю», но при этом уже ведет диалог с отцом.

Схожесть в именах: употребление их в уменьшительной-ласкательной форме – Веничка и Ежик. Э. Власов считает, что именно с момента первого упоминания в тексте имени Венички, «Москва-Петушки» «...может рассматриваться как автобиографическая проза» [7, с. 140]. Эту же точку зрения можно отнести и к «Песням

пьющих».

Называть героев Ерофеева алкоголиками – сложно, так как автор сам никогда не приписывает им таковой статус. Но в рамках общечеловеческих представлений герои обоих авторов – алкоголики. Отличие состоит в том только, как они представлены. Например, герои Ерофеева никогда не предстают перед читателем в неопытном виде, в отличие от героя Пильха, который не раз описывается в собственных испражнениях.

Герои Пильха и Ерофеева автобиографичны. Сам Пильх действительно страдал алкоголизмом, от которого несколько раз проходил лечение в клиниках. Пан Е., печатался в «Tygodnik Powszechny», как и автор. Примечательно, что на момент публикации книги «Песни пьющих» (2000 год) сам Пильх уже год как не работал в еженедельнике, и его герой упоминает: «– Да я уже давно не печатаюсь в «Tygodnik Powszechny», – сказал, а вернее, тихо заскулил я...» [1, с. 58]. Далее его собеседник, практически приказывая опубликовать стихи юной поэтессы, говорит: «– Не беда, знакомства у тебя там остались. Да и обязательно в «Tygodnik», можно в каком-нибудь другом солидном и влиятельном издании. Например, в «Политике» или «Газете выборчей»...» [1, с. 59]. Известно, что сам Пильх работал во всех перечисленных изданиях. Опять же герой упоминает Ерофеева, творчество которого высоко ставит. О профессии пана Е. напрямую ничего не сказано, лишь на первых страницах его возлюбленная, указывая на угол в комнате, говорит: «– Здесь у тебя будет свое кресло, свои стеллажи, книги и письменный стол, здесь ты сможешь писать» [1, с. 35]. Отсюда следует, что профессия героя, как и у автора, связана с писательством.

Автор наделяет героя своей собственной биографией, как и Ерофеев помещает своих героев в ремонтно-кабельные бригады, где работал, как известно, сам, в электрички и также в клиники. Отсюда следует, что приемы создания биографий своих героев у обоих авторов идентичны – погружение их в свою собственную биографию.

В одной из завершающих книгу главе Пильх объясняется с читателем через своего героя, заставляет его произнести ответ на тот вопрос, которым задается читатель на протяжении всей книги: «Если я создаю персонажа, и даже если этот персонаж сконструирован по моему образцу, даже если он, подобно мне, пьет, и даже если его зовут Ежик, видит Бог, все равно этот персонаж – не я!» [1, с. 169]

Герой Пильха, как и герой Ерофеева – Веничка, человек литературный. Помимо того, что он много читает (в том числе несколько раз упоминаются газеты и журналы), известно, что он работает над каким-то произведением, которое тайно передает своей возлюбленной, когда та навещает его в клинике. Из диалога с ординаторшей Касей в одной из последних глав книги проясняется лишь то, что Ежик писал о пьянстве, но теперь стал писать о любви. Предположительно он составлял книгу из записей своего дневника, который их заставляли вести врачи клиники с целью самотерапии. В них пациенты должны были подробно излагать свои истории, связанные с алкоголем.

Помимо своего дневника, Ежик писал и для пациентов своеобразные сочинения-отчеты о том, с чего они начали свой путь алкоголика. За такую помощь, а точнее за талант к писательству, пана Е. причисляли в клинике к редкой категории пациентов – «трудных пациентов» [1, с. 170]. Ежик здесь такой же особый пациент, как и Лев Исаакович Гуревич в «Вальпургиевой ночи» Ерофеева. Ежик своей незаурядностью привлекает особое внимание ординаторши Каси, почти как Гуревич заинтересовывает Натали. И первый и второй герой на момент появления названных женских образов в тексте уже знакомы с ними. Разница взаимоотношений героев с сотрудницами клиник лишь в том, что Ежик представляет интерес для Каси исключительно как пациент, в то время, как Гуревич интересен Натали как мужчина.

«Цивилизация пытается вылечить больное сознание людей, избавляя их от разрушения разума насильным окультуриванием, подавляя собственное чувственное восприятие мира и навязывая ментальные стандарты, принятые в социуме» [8, с. 8]. Т.Л. Рыбальченко говорит в своей статье о том, что пациентов клиники в «Вальпургиевой ночи» лечат по тому, что их поведение отклоняется от норм, принятых в обществе, не пытаясь найти объяснения тому, от чего возникают данные отклонения. То же читаем и в «Песнях пьющих»: их лечат от физических страданий, но не от душевных. Ко всем пациентам врачи применяют одинаковые методики лечения от алкоголизма, границы индивидуального подхода к каждому пациенту стираются – все равны: «Доктор Граната произносил разумные, гладкие и на первый взгляд убедительные речи, достойные заведующего отделением для делириантов» [1, с. 13].

Сопоставив произведения русского и польского писателей, мы выявили, что на уровне сюжета «Песни пьющих» близко к «Вальпургиевой ночи»: действия развиваются в клинике, там же происходит взаимодействие с пациентами и сотрудниками, в двух произведениях есть любовная линия. Но, пожалуй, по мировоззренческим признакам «Песни пьющих» близко все же к «Москве-Петушкам», об этом свидетельствуют:

1. Наличие христианского подтекста (у обоих авторов представлены образы ангелов и взаимодействие с ними).

2. Интертекстуальность.

3. Главный герой – герой-одиночка.

4. Идея творчества (у Ерофеева она выражена в свободной ориентации героя в советской культуре, у Пильха – герой писатель, и писательство спасает его).

5. Женский образ (как у Ерофеева, так и у Пильха возлюбленные представлены в качестве музы: они недостижимы, абстрактны, они не имеют имен. Веничка стремится к своей возлюбленной – она ждет его в Петушках, который является Эдемом, Ежик спасается от смерти благодаря той, кто каждое воскресенье навещает его в клинике).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пильх Е. Песни пьющих: Роман / Пер. с польск. К. Старосельской. М.: Иностранка, 2004. 191 с.

2. Ерофеев В.В. Записки психопата. Москва – Петушки / Венедикт Ерофеев. М.: Вагриус, 2008. 240 с.

3. Иноземцева Е. ПЬЯНЕНЬКИЕ. Образы алкоголиков в русской литературе на примере Мармеладова и Венички [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.promegalit.ru/personals/1534\\_inozemtseva\\_elena.html](http://www.promegalit.ru/personals/1534_inozemtseva_elena.html)

4. Кононова Н. В. Алкоголь как знаменатель Вальпургиевой ночи трагедии Венедикта Ерофеева «Вальпургиева Ночь, Или Шаги Командора» // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2015. №1. С. 100–107.

5. КОНТИНЕНТ. Литературный общественно-политический и религиозный журнал / Под ред. В. Максимова. М.: «Континент», 1985. Вып. №45. С. 96–185.

6. Дмитрий Быков. Русская Одиссея. Москва-Петушки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.youtube.com/watch?v=frLdRCci\\_qo](https://www.youtube.com/watch?v=frLdRCci_qo)

7. Ерофеев В.В. Москва-Петушки / Венедикт Ерофеев; коммент. Э. Власов; предисл. Е. Попова. М.: Вагриус, 2007. 576 с.

8. Рыбальченко Т. Л. Кризис культурных моделей в сознании человека («Вальпургиева ночь, или Шаги командора» Вен. Ерофеева) // Филологический класс. 2009. №21. С. 4–11.

*Статья поступила в редакцию 25.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОМ РОМАНЕ И. КЕРИМОВА «ЗЕМЛЕТРЯСЕНИЕ»

© 2018

**Рамазанова Пати Казихановна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин  
*Всероссийский государственный университет юстиции  
(367008, Россия, Махачкала, проспект Акушинского, 7, e-mail: Pateel@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье дается анализ категории времени романа И.К. Керимова «Землетрясение». Рассмотрены три типа времени: биографическое, событийное и календарное. В данном романе ведущую роль играет календарное время, которое тесно переплетается с биографическим и событийным. Биографическое время выступает «характеристической инверсией», так как писатель раскрывает характеры своих героев через их действия, поступки, рисует отдельные эпизоды, имеющие значение для раскрытия внутреннего мира персонажей, обозначенных проблем. Отмечена тесная связь биографического времени с событийным, позволяющим раскрыть социальные проблемы. Писатель, повествуя о жизни героев, рисует события, имеющие значение для анализа основных проблем, поднятых в произведении: проблемы поиска человеком своего места в жизни, проблемы труда, проблемы взаимоотношений в дагестанской семье. Категория времени представлена в романе И.К. Керимова по-особому. Время играет ведущую роль в произведении. С него начинается весь роман. И. Керимов, рисуя все сюжетные линии, рассмотренные нами, воспроизводил наиболее важные фрагменты, отдельные эпизоды, использовал закон «поэтической экономии». В романе «Землетрясение» писатель порой обращается к прошлому своих героев, это позволяет автору расширить временные границы произведения, создать интересные сюжетные перипетии, которые способствуют психологизации образов. При изображении событий, в том числе производственных, писатель раскрывает характеры героев, их внутренний мир. Ведущую роль в романе И. Керимова «Землетрясение» занимает **календарное время**. В романе «Землетрясение» выделяются следующие образы времени: осень–весна, утро–вечер, каждый из них выполняет свою смысловую нагрузку.

**Ключевые слова:** роман И.К. Керимова «Землетрясение», социально-нравственный роман, время, пространство, хронотоп, образы времени, событийное время, биографическое время, календарное время, категория времени, социальные и этические проблемы, закон «поэтической экономии».

## THE CATEGORY OF TIME IN SOCIAL AND MORAL NOVEL “EARTHQUAKE” BY I. KERIMOV

© 2018

**Ramazanova Pati Kazikhanovna**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Humanitarian and Socio-economic Disciplines  
*All-Russian State University of Justice  
(367008, Russia, Makhachkala, Akushinskiy Avenue, 7, e-mail: Pateel@mail.ru)*

**Abstract.** The article gives an analysis of the category of the time in the novel “Earthquake” by I.K. Kerimov. Three types of time are considered: biographical, event and calendar. In this novel, the leading role is played by calendar time, which is closely intertwined with the biographical and event ones. Biographical time is a “characteristic inversion”, as the writer reveals the characters of his characters through their actions, deeds, draws individual episodes that are important for revealing the inner world of the characters, the marked problems. There is a close connection between the biographic time and the event one that allow us to solve social problems. The writer, narrating about the life of the heroes, draws events relevant to the analysis of the main problems raised in the work: the problems of finding a person his place in life, the problems of labor, the problems of relationships in the Dagestani family. The category of time is represented in the novel by I.K. Kerimov in a special way. Time plays a leading role in the work. The whole novel begins with it. I. Kerimov, drawing all the plot lines that have been considered by us, reproduced the most important fragments, individual episodes, used the law of “poetic economy”. In the novel “Earthquake” the author sometimes turns to the past of his characters, it allows the author to extend the time boundaries of the work, create interesting plot twists and turns that contribute to the psychologization of images. When depicting events, including production, the writer reveals the characters of the heroes, their inner world. The leading role in I. Kerimov’s novel “Earthquake” takes a calendar time. In the novel “Earthquake” the following images of time are distinguished: autumn-spring, morning-evening, each of them fulfills its semantic load.

**Keywords:** I.K. Kerimov’s novel “Earthquake”, a social and moral novel, time, space, chronotope, images of time, event time, biographical time, calendar time, the category of time, social and ethical problems, the law of “poetic economy”.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Рассматриваем проблему изображения категории времени в социально-нравственном романе И.К. Керимова «Землетрясение». Проанализированы основные образы времени, представленные в произведении. Рисуемые образы времени взаимосвязаны с проблемами, поднятыми в произведении, и событиями, изображенными здесь.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Теоретико-методологической основой исследования послужили труды М.М. Бахтина, А.И. Веселовского, Н.К. Гей, А.Я. Эсалнек и др. В статье мы опираемся на исследования дагестанских теоретиков и историков литературы С.Х. Ахмедова, С.Ф. Насруллаевой, в которых научно освещены вопросы жанрового своеобразования, особенностей проблематики романа И.К. Керимова «Землетрясение». В работе впервые рассматривается время как состав-

ляющая хронотопа на примере романа И. Керимова «Землетрясение».

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В статье анализируется категория времени в романе И.К. Керимова «Землетрясение», ее значимость в раскрытии проблем произведения.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Опираясь на имеющуюся научно-критическую литературу о жанре социально-нравственного романа, о категории времени в художественном произведении рассматривали роман И.К. Керимова «Землетрясение», образы времени в данном произведении, выявили их связь с проблематикой произведения.

В данной статье мы ставим задачу исследовать социально-нравственный роман «Землетрясение» И.К. Керимова. Произведение поднимает важные проблемы 70–80-х годов XX века, которые не утратили своей значимости и сегодня. Актуальность темы в том, что акцент делается на особенностях изображения катего-

рии времени в творческом понимании писателя в тесной связи с проблемами этой произведения.

В XIX веке четко сформировался один из жанров эпического рода – роман. Но сложность его определения существовала и в конце XX века. Л.В. Чернец в своей статье «Вопросы литературных жанров в трудах М.М. Бахтина» связывает это с неканоничностью романа [1]. Из истории литературоведения мы знаем, что термин «роман» появился в средние века, на тот момент обозначал произведения, написанные на румынских языках. Настоящим основоположником теории, в которой роман рассматривается как жанр, можно считать немецкого философа Г. Гегеля. Отнеся роман к новому эпосу, он вкладывает в определение понятия «субъективность» и «независимость»: в романе доминирует «субъективная искренность характера», «субъективная природа страданий и страстей», «мужество герой получает совершенно другое значение», «независимость героя связана с идеей самого себя» [2]. В.Г. Белинский отметил, что главной особенностью романного жанра является изображение жизни человека, его судьбы, человеческой души [3]. А.Н. Веселовский связывал жанр романа с понятием «личность», он отмечал, что для писателя важно сосредоточить внимание не на событиях, а на участии в этих событиях личности, на мотивах, которые двигают героем [4, с. 9]. Основной особенностью, объединяющей целую группу жанров (роман, рассказ, драма), как отмечал А.Н. Веселовский, является интерес к личности, к образу личного начала. В отдельных своих работах А.Н. Веселовский дал определение личности как самосознания, сознания своей особенности, своей отдельной роли в общей культурной среде [4, с. 71]. Критик утверждал, что «личность развивается в эпохи, богатые борьбой, но вместе с тем богатые и результатами, когда известное прошлое устранено во имя новых принципов, сознательно становящихся на их место и лежащих в основу характера» [4, с. 71]. Выдающимся теоретиком романного жанра в XX веке является М.М. Бахтин. Каждый из критиков имел свой подход к изучению романа, но в их работах можно отметить общие черты, на которые указала А. Эсалнек. «Это общее состоит в идее взаимосвязи между романом и человеком, зависимости структуры романа от восприятия и понимания художником героя как личности» [5, с. 74]. А. Эсалнек приходит к выводу: главная отличительная особенность романа – это изображение героя как личности. Еще одной особенностью, указанной этим же литературным критиком, является широта, масштабность, размеренность изображения жизни, возможность включения в повествование самого разнообразного материала, а также верность воспроизведения типичных символов [6]. Как отмечает Ю.В. Сычев, человек стал относительно независимой личностью только потому, что он мог сознательно определять свое отношение не только к окружающему, но и к себе. Для литературоведа развитие личности неразрывно связано с развитием самосознания, с возможностью отличить себя от окружающей среды и осознать свое отношение к ней [7]. Широту и масштабность романного изображения отмечает и Т. Мотылева, которая указала на то, что роман из всех жанров словесного искусства наиболее полно отражает социальную жизнь [8].

Роман И. Керимова вобрал в себя все эти отличительные особенности. В произведении поднимается целый ряд насущных социальных и этических проблем второй половины XX века в Дагестане. Наша задача – проанализировать эти проблемы в тесной связи с категорией времени, особенностью изображения времени в этом произведении. Образ времени всегда раскрывался в природе в неразрывной связи с человеческой жизнью.

К проблеме художественного времени в отечественной литературной критике обращались неоднократно, вопросы изображения времени в литературе были освещены в работах Д.С. Лихачева, например, в «Поэтике древнерусской литературы», в трудах А.А. Потебни,

В.В. Виноградова, Б.А. Успенского и других. Однако наиболее полными и информативными были статьи М.М. Бахтина. «Знаки времени раскрываются в пространстве, а пространство осмысливается и измеряется временем» [9]. Время и пространство выступают компонентами хронотопа, понятия, введенного в литературную критику М.М. Бахтиным. Он, как сам отмечает, использовал термин математического естествознания, означавший неразрывную связь между пространством и временем. Но критик придавал большое значение категории времени: «... мы сосредоточим наше внимание на проблеме времени (это ведущее начало в хронотопе) и всего, что имеет прямое отношение к нему» [10, с. 236]. Все, что изображено во времени и пространстве, изображено в зависимости от времени. Другими словами: «все статически-пространственные не должны статически описываться, а должны участвовать во временных рядах изображенных событий и самом изображении-повествовании» [10, с. 400]. Позднее взгляды критика поменялись. Спустя 50 лет в заключении своей статьи «Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет» М.М. Бахтин указывает, что время и пространство неразрывно связаны, «не как подвижный фон и раз и навсегда готовую данность, а как становящееся целое, как событие; это умение читать приметы хода времени во всем, начиная от природы и кончая человеческими нравами и идеями (вплоть до отвлеченных понятий)» [11]. Литературовед Н.К. Гей также поднимал проблему времени, называя ее мировоззренческой, и главной задачей писателя он считал передачу хода времени, истории [12]. Литературные произведения, как отмечает В.Е. Хализев, пронизаны временными и пространственными образами, бесконечно разнообразными и глубоко значимыми, причем образы времени различны: «биографическое (детство, молодость, зрелость, старость), историческое (характеристика смены эпох и поколений, основные события в жизни общества), космическое (идея вечности и всемирной истории), календарное (смена сезонов, будней и праздников), суточное (день и ночь, утро и вечер)» [13].

Художественная литература принадлежит к группе динамических искусств и характеризуется временной дискретностью, то есть способностью воспроизводить наиболее существенные фрагменты, заполняя сформированные «пустоты» такими формулами, как «прошло несколько дней», «год прошло» и т. д. Оставаясь практически непрерывными с последовательной заменой событий с изображением времени и пространства среда в текстовом воспроизведении одновременно делится на отдельные эпизоды» [14]. В зависимости от эстетических намерений автора определяются эпизоды, поэтому большей частью художественное время короче реально. Это закон «поэтической экономии».

В романе И. Керимова «Землетрясение» движение времени происходит в результате постоянной смены событий. Анализируя социально-нравственный роман, мы рассмотрим календарное время, событийное время и биографическое, причем событийное тесно переплетается с биографическим и календарным. В романе «Землетрясение» биографическое время является «характериологической инверсией»: посредством изображения действий, поступков своих героев писатель раскрывает характеры своих героев, рисует отдельные эпизоды, имеющие значение для раскрытия внутреннего мира персонажей и обозначенных проблем. Большую часть пространства и времени в романе занимают главные герои, изображение их микросреды, их судеб. Но при этом писатель может воспроизводить только те пространства и те периоды жизни, которые наиболее значимы в их становлении, проявлении их жизненной позиции [5, с. 75]. Этот период может занять короткий период времени, быть длиннее и может занять почти всю жизнь героев.

В романе «Землетрясение» с первых же страниц ав-

тор рассказывает о страшном землетрясении, которое произошло в Дагестане, т. е. указывает на время показанных событий. Время события определяет календарь: май 1970 года. Для нашего государства и республики – это время строительства социализма. Но объектом изображения выступают не политические проблемы. Писатель поднимает важные социальные вопросы: как в трудные времена для дагестанцев вся страна поддерживала и помогала горной республике. Трагедия, которая произошла в Дагестане, является началом основных событий, изображенных в романе. И здесь социальные проблемы тесно переплетаются с этическими: автор рисует сплоченность советского народа, его моральные качества. «Вместе с проявлением героической повседневной жизни после землетрясения, интернационализмом советских людей, которые пришли со всей страны и республик страны, чтобы оказать возможную помощь Дагестану в его несчастье, роман поднимает ряд этических проблемы» [15, с. 57]. На фоне значимых общественных событий И. Керимов изображает жизнь простых людей: братьев Аслановых, Магомеда и Ибрагима, врача и строителя. «Благодаря своим образам автор вводит читателя в мир строителей и врачей, которые оказались в дни сильного землетрясения в 1970 году на переднем крае борьбы с последствиями стихийного бедствия. В сложной ситуации особенности их характеров более четко раскрыты» [16, с. 226]. У героев нет прототипов, Магомед и Ибрагим – собирательные образы того времени. «Действительно, каждый герой каждого произведения – символ определенного времени, который обязательно имеет черты расовой и национальной принадлежности, даже если автор сознательно не ставил перед собой такой цели. Так, по крайней мере, было некогда в литературе каждого отдельно взятого периода и отдельно взятой страны» [17, с. 22]. Все события, происходящие с героями, раскрывают отдельные эпизоды из их жизни. Эти страницы произведения показывают связь между биографическим и событийным временем. Но для писателя важно не передать жизнь своих героев, а их внутренний мир через различные события и действия. Перед Ибрагимом поставлена трудная задача – строительство в кратчайшие сроки жилого комплекса, и Ибрагим решает ее. Что движет молодым человеком? Для него и его друзей важно помогать людям, делать что-то полезное. Именно в «момент наивысшей нравственной деятельности» «проверяется цельность характера человека» [18]. Во время строительства раскрываются лучшие качества характера Ибрагима: ответственность, целеустремленность, настойчивость, способность находить общий язык с людьми. Писатель показывает, как молодой человек постепенно превращается в сильного, мужественного человека, который знает, как отстаивать свое решение.

Но характер Ибрагима раскрывается не только в производстве, но и в личных отношениях. Нелегко складываются отношения Ибрагима с матерью: он любит и уважает Ханум, но камнем преткновения в их отношениях стала его любовь к русской девушке Наташе. На примере сюжетной линии Ханум–Ибрагим–Наташа И. Керимов поднимает такие проблемы, как проблема межэтнических браков и семейные взаимоотношения. Ханум не хотела принять выбор сына, его желание связать свою жизнь с русской девушкой она воспринимала болезненно.

Ибрагим встал перед сложным выбором. С одной стороны, чувство к Наташе, желание быть вместе. С другой стороны, он не хотел обидеть свою мать. И сознание, что мать переживает, мучается из-за него, было невыносимо. Для Ибрагима было очень важно получить благословение матери жениться на любимой девушке. Но встреча Ханум с русской девушкой изменила отношение матери к выбору сына. «По блеску в глазах, по тону и, наконец, по улыбке на лице брата Магомед понимал, как он радуется материнскому благословению» [19, Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

с. 264]. В конце произведения Ханум умирает, но, писатель вводит жизнеутверждающую позицию: у Ибрагима и Наташи рождается дочь Ханум, жизнь продолжается.

Если на примере Ибрагима И. Керимов изображает, как характер человека формируется в трудные моменты его жизни, жизни его родины, как молодой человек растет профессионально, изображает динамику героя, то Магомед Асланов у писателя статичен, выступает как устоявшаяся личность, отличный врач, сын, который был неоспоримым авторитетом для Ханум. На страницах, связанных с Магомедом писатель не сосредотачивает внимание на проблемах производственных, которые беспокоили больницу. Больница выступает лишь фоном для изображения человеческих отношений Магомеда и Тамары. И. Керимов постоянно передает внутренний монолог героя, пытающегося разобраться в своих чувствах, желаниях, в сложившейся ситуации. После долгих раздумий Магомед решает признаться Тамаре в своих чувствах. Многие сцены их отношений показывают, насколько важны в любви родство душ, способность понимать друг друга без слов. В отношениях Магомеда и Тамары представлен психологический аспект: автору важно передать душевное состояние влюбленных. В конце романа писатель сводит героев со сцены: сюжетная линия их любви осталась открытой. Читатель должен сам представить, как продолжатся отношения героев.

Для И. Керимова в произведении интерес представляет не только проблема любви, но и проблема внутренних семейных отношений. Он один из первых в прозе Дагестана обратился к анализу данной тематики. На примере взаимоотношений Ханум, Ибрагима и Наташи, Максуда и Тамары писатель раскрывает проблемы брака и семейных отношений, быта и связанных с ними пережиточных явлений, потому что они вызваны специфическими особенностями региона, этническим разнообразием республики. Психологически глубоко в романе представлены отношения Тамары и Максуда. С. Ахмедов называет страницы изображения их отношений романом в романе [15, с. 229]. Литературный критик пишет, что эта сюжетная линия отличается от других частей работы внутренним психологизмом и правдивостью изображения.

Тамара неожиданно получает письмо от бывшего мужа Максуда, с которым Тамара развелась год назад, это письмо послужило завязкой для развития событий. Писатель прибегает к ретроспекции, чтобы показать, как начало и развитие отношений между Тамарой и ее мужем, чтобы показать характер Максуда, чтобы показать причины семейного конфликта, что привело к разладу. Одной из специфических особенностей литературного произведения является возможность изображения несколько пространственно-временных планов, доступных для восприятия читателя. «Благодаря отображению воспоминаний, снов персонажей или собственно повествования автора, могут быть экскурсии в прошлое и будущее персонажей» [17, с. 12].

Рисуя отношения между Максудом и Тамарой, писатель наполнил их внутренней психологией. На протяжении всего романа И. Керимов передает чувства, эмоции, которые испытывали герои, передает их собственный взгляд на складывающиеся отношения. Их уровень образования, масштабы деятельности одинаковы. Что же тогда стало камнем преткновения в их отношениях? Сам автор отвечает на этот вопрос: «Первая трещина в отношениях между ними появилась вскоре после свадьбы, затем этот разлом вырос и расширился, превратился в глубокую темную пропасть, через которую ни пройти, ни пройти. Возможно, это произошло главным образом потому, что они оказались людьми разного характера, в их взглядах на жизнь, в духе души» [19, с. 127]. Это привело к непримиримости отношений героев. У каждого из них были свои собственные моральные принципы, собственные ценности в жизни, каждый по-разному

оценивал ту или иную ситуацию. Постепенно разногласия привели к открытому конфликту. Рисуя наиболее значимые фрагменты в отношениях Максуда и Тамары, автор использует формулу «прошедшее время». «Время прошло, подтверждая ее худшие сомнения. За внешними изменениями, которые она сделала сначала для истинных чувств, было полное несоответствие между персонажами и взглядами двух совершенно разных людей, в которых разрыв неизбежен» [19, с. 273]. Писатель проводит Тамару через испытание: вынужденное (ради дочери) примирение с мужем и окончательный разрыв с ним. Новым для дагестанской литературы был тот факт, что И. Керимов, показывая невозможность дальнейшей совместной жизни Максуда и Тамары, объясняет это полярностью своих персонажей. С.Х. Ахмедов назвал способность И. Керимова понять и передать драму изображенной ситуации. новым шагом в понимании психологии современного горца [15, с. 229].

И. Керимов, рисуя все сюжетные линии, рассмотренные нами, воспроизводит наиболее важные фрагменты, отдельные эпизоды, использовал закон «поэтической экономии».

В романе время не только сопровождает события и жизнь героев, но и действует как независимый герой, выполняющий свои конкретные функции. Герои нуждаются в нем, ощущают его острую нехватку. Чтобы подчеркнуть напряженность ситуации, автор подчеркивает ценность каждой минуты, это время, которое иногда дает возможность спасти жизнь человека. «Время! Как часто хирургу не хватает времени, не хватает нескольких минут, а иногда и нескольких секунд. Вот и теперь катастрофически не хватает времени!» [19, с. 229]. «Жизнь человеческая соткана из времени. Неосяземо и неудержимо катится она вперед, не ведая усталости, не повторяясь» [19, с. 226].

В романе нет дат событий. Писатель хочет подчеркнуть, что то, что происходит с героями, то, что они переживают, через что проходят, не имеет временных границ. Время бежит, жизнь меняется, не стоит на месте, а герои все те же со своим внутренним миром, со своими проблемами. Это объясняется спецификой жанра этого произведения. В романе поднимаются этические проблемы, которые не имеют временных ограничений. «Шло время. Дни складывались в недели, недели – в месяцы, месяцы тянулись в годы» [19, с. 24].

Образ времени присутствует и при изображении динамики отношений Максуда и Тамары. Чтобы показать, как изменились их чувства, писатель снова обращается к образу времени. «Со временем он начал понимать, что старой любви между ним и его женой уже нет, если эта любовь когда-либо была» [19, с. 129]. Именно время убеждает Тамару, что она и ее муж совершенно разные люди. «Проходило время, подтверждая самые худшие ее сомнения. За внешними сомнениями, которые она принимала вначале за истинные чувства, скрывалось полное несоответствие характеров и взглядов двух совершенно разных людей, при котором разрыв неизбежен» [19, с. 273].

В романе И. Керимова «Землетрясение» вместе с событийным временем выступает и календарное, отображаемое главным образом лексическими единицами с «временной» полуосью и временем события, поскольку «для литературного произведения важно, как время заполнено событиями» [17, с. 11] Еще первобытный человек, согласно О.М. Фрейденберг, воображал, что его жизнь и жизнь природы – одна. Он проводит параллель между человеком и природой [20]. «Календарное время берет свои истоки еще с фольклорных произведений. Уже тогда народ сравнивал весну с жизнью, а зима означала – смерть, день – новое, радостное, ночь – страшное» [21].

В романе «Землетрясение» выделяются следующие календарные образы времени: осень – весна, утро – вечер – каждый из которых выполняет свою смысловую

нагрузку.

Осень и весной противопоставлены, это не ново для литературы: в изображении двух полярных сезонов антитеза всегда использовалась в народной литературе.

Весна – это время любви, время надежды на лучшее, время жизни. Весну люди ждут, полагая, что это принесет счастье, радость. «Были дни, когда мороз уступал место теплой погоде, когда мрачные, бездомные, потрепанные облака сдували ветер, а солнце, яркое и ослепительное, проявлялось. Верхняя часть Тарки-Тау, блестящая от снежной глазури в те дни, была особенно ослепительной, люди невольно прищурились, подняли головы и с нетерпением ждали голубого неба, радуясь теплу и солнцу, зная, что вскоре важное изменение в природе вызовет нежное дыхание в городскую весну» [19, с. 254]. Весна – любимое время года Ибрагима, писатель говорит об этом напрямую, а затем подробно рассказывает о знакомстве Ибрагима и Наташи, которое перешло в настоящую любовь, способную преодолеть жизненные препятствия и стать еще сильнее. «Ибрагим больше всего любит весну. Все, что было хорошего в его жизни, произошло весенней порой – весной он родился, весной окончил школу, весной к нему пришла любовь» [19, с. 6]. Весной познакомились и Магомед с Тамарой. «Познакомились они в больничном дворе. Произошло это ранней весной, в сырое непогожее утро» [18, с. 30].

Весной начинается строительство жилого дома Ибрагимом и его бригадой. Ибрагим справился с заданием, данным ему и его товарищам. «Торжественно был обставлен день вручения ключей новоселам. Приехал председатель горисполкома, была разрезана алая лента... Сколько было благодарностей, улыбок!

Все забылось в это солнечное весеннее утро: и трудные дни строительства, и беготня по разным инстанциям, и бессонные ночи над чертежами и проектной документацией» [19, с. 262].

И, конечно же, весной Ибрагим и Наташа были женаты. «Весной, спустя более шести месяцев после смерти матери, Ибрагим женился на Наташе, они играли на комсомольской свадьбе, родители Наташи, подарки, тосты» [19, с. 287].

Осень в романе «Землетрясение» – это время работы, беспокойства и хлопот. У дагестанцев все еще есть много проблем: строительство домов еще не закончено, впереди зима, тяжелая и напряженная работа впереди. Чтобы усилить напряженность ситуации, писатель снова использует в начале второй главы романа прием синтаксического параллелизма. «Осень прибавила людям забот. Много было их и у областной партийной организации. Но самой главной и неотложной заботой оставалось по-прежнему обеспечение пострадавших от землетрясения жильем» [19, с. 137].

Утро в романе И. Керимова «Землетрясение» – это начало нового, пробуждения, время творения. Утром все герои начинают самое важное: строить дом, лечить больных. «Магомед подошел к окну, закурил сигарету.

За окном было чудесное летнее утро. Солнце светило, сад был ароматным, птицы пели» [19, с. 80]. Красивое утро передало состояние ума влюбленного Магомеда.

Вечер – время разговоров, размышлений. Именно в это время Наташа и Ибрагим признаются в своих чувствах. Именно вечером происходят встречи Магомеда и Тамары.

«Работа» времени в романе И. Керимова «Землетрясение» заключается во взаимосвязи психологических изменений мира героев с изменениями бытовыми и природными.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Роман И. Керимова вобрал в себя все отличительные особенности данного жанра: центром произведения выступает личность, писатель широко представил изображаемые события, показал их масштабность, отобразил социальную жизнь во

всей полноте. Образ времени здесь представлен через рисуемые события общества, через события из жизни героев. Своеобразно представлено календарное время. Данный материал послужит основой для исследования хронотопа в романе И. Керимова «Землетрясение».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чернец Л.В. Вопросы литературных жанров в работах М.М. Бахтина. // Филологические науки. 1980. № 6.
2. Гегель Г.В.Ф. Соч. М.: 1938. Т. 13. С. 121.
3. Белинский В.Г. Пол. собр. соч. в 13 т. М.: 1954. Т. 5. С. 41.
4. Веселовский А.И. Избранные произведения. Л.: 1939.
5. Эсалнек А.Я. Роман // Русская словесность. 1999. № 5.
6. Эсалнек А.Я. Своеобразие романа как жанра. М.: 1978.
7. Сычев Ю.В. Микросреда и личность. М.: 1974. С. 129.
8. Мотылева Т.Л. Роман – свободная форма. Статьи последних лет. М.: Советский писатель, 1982. С. 57.
9. Бахтин М.М. Литературно-критические статьи / Сост. С. Бочаров и В. Кожин. М.: 1986. С. 122.
10. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: 1975.
11. Бахтин М.М. Время и пространство в произведениях Гете // Эстетика словесного творчества. М.: 1986. С. 216.
12. Гей Н.К. Поэтическое время и пространство // Художественность литературы: Поэтика. Стиль. М.: 1975. С. 282.
13. Хализев В.Е. Теория литературы. Время и пространство. М.: 1999. С. 213.
14. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: 1981. С. 89.
15. Ахмедов С.Х. Социально-нравственные ориентиры дагестанской прозы. Махачкала: Дагкнижиздательство, 1990.
16. Ахмедов С.Х. Художественная проза народов Дагестана. История и современность. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1996. С. 226.
17. Ефремова Е.Н. Диссертация канд. филол.н. «Хронотоп в жанре романа литератур народов Северного Кавказа. Опыт сравнительного изучения». Нальчик: 2003.
18. Бочаров А.Г. Требовательная любовь: Концепция личности в современной советской прозе. М.: 1977. С. 136.
19. Керимов И.К. Землетрясение. Махачкала: Дагкнижиздательство, 1983.
20. Фрейденберг О.М. Миф и литература древности. М.: 1978. С. 25.
21. Насруллаева С.Ф. Хронотоп в ранней лирике Анны Ахматовой: Автореферат дисс...к.ф.н. Махачкала: 1999. С. 12.

*Статья поступила в редакцию 22.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 808.1 + 801.615 + 81-114.4

**ВОЛНОВАЯ ПРИРОДА ПОЭЗИИ: ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ**

© 2018

**Стригин Михаил Борисович**, кандидат физико-математических наук, кафедра философии

*Южно-уральский государственный университет*

(454080, Россия, Челябинск, проспект Ленина, 76, e-mail: Strigin69@rambler.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению онтологического аспекта волновой природы поэзии, стихотворения как когнитивной волны, сгенерированной соприкосновением поэта и бытия, и движущейся по касательной к реальности. Поскольку диалектика является сутью волнового поведения, показано, как поэтическая волна, образованная начальной строкой, усиливается диалектикой рифм и формируется когнитивной силой метафоры. Поэзия активно расширяет лексические категории, соединяя их в сложную организацию. В работе используется метод моделирования. Исходя из волновой модели, демонстрируется, что информационная насыщенность поэтической волны обеспечивается её модуляцией. Амплитудная модуляция образуется взаимодействием рифм посредством метафоры. Частотная модуляция определяется геометрией стихотворения (размером, силлаботоникой и т. д.) и суб-метафорами. Описано нелинейное взаимодействие метафор посредством активных рифм. Рассмотрение функционального аспекта поэтической волны показывает, что в поэзии можно наблюдать аналоги основных волновых проявлений: интерференции, дифракции, нелинейных процессов. Запись поэтического текста, подобно записи паттерна голограммы, использует различные проявления поэтической волны. На нескольких примерах верифицируются вышеуказанные утверждения. Основываясь на волновой модели, даны определения модернизма и постмодернизма. Данная работа подтверждает, что благодаря своим волновым свойствам, поэзия влияет на антропологию человека.

**Ключевые слова:** поэзия, онтология, волна, семантика, категория, дискурсивность, диалектика, метафора, рифма, информация, модуляция, интерференция, рефрен, дифракция, тавтология, рассеяние, модернизм, постмодернизм, антилитература.

**WAVE NATURE OF POETRY: ONTOLOGICAL AND FUNCTIONAL ASPECTS**

© 2018

**Strigin Mikhail Borisovich**, candidate of physical and mathematical Sciences, Department of philosophy

*South Ural State University*

(454080, Russia, Chelyabinsk, Prospekt Lenina, 76, e-mail: Strigin69@rambler.ru)

**Abstract.** The article deals with the ontological aspect of the wave nature of poetry, poem as a cognitive wave generated by the contact of the poet and life, and moving on a tangent to reality. Since dialectics is the essence of wave behavior, it is shown that the poetic wave formed by the initial line is amplified by the dialectics of rhymes and formed by the cognitive power of metaphor. Poetry actively expands lexical categories, connecting them in a complex organization. The method of modeling is used in the work. Based on the wave model, it is demonstrated that the information saturation of the poetic wave is provided by its modulation. Amplitude modulation is formed by the interaction of rhymes through metaphors. Frequency modulation is determined by the geometry of the poem (size, syllabotonic, etc.) and sub-metaphors. The nonlinear interaction of metaphors by means of active rhymes is described. Consideration of the functional aspect of the poetic wave shows that in poetry it is possible to observe analogues of the main wave manifestations: interference, diffraction, nonlinear processes. A record of the poetic text, like the recording of the hologram pattern, using the different manifestations of the poetic waves. The above statements are verified on several examples. Based on the wave model, definitions of modernism and postmodernism are given. This work confirms that due to its wave properties, the poetry affects the anthropology of man.

**Keywords:** poetry, ontology, wave, semantics, category, discursive, dialectics, metaphor, rhyme, information, modulation, interference, refren, diffraction, tautology, dispersion, modernism, postmodernism, anti-literary

Превалирующее количество процессов, происходящих в природе, имеет волновой вид: распространение лишайника в лесу; крик ребёнка; приливная волна в океане. Физик пытается описать эти процессы, пользуясь аппроксимациями. Он обнаруживает силы, которые приводят к волновому поведению. «Его (физика) задача – обнаружить геометрический порядок в экспериментальных данных» [1, с.315]. Поэт, подобно им, моделирует жизненные процессы вблизи некоторой точки бытия, выявляя аналогично учёному, законы онтологии. «Поэт изучает мир, прежде всего, в бытийном контексте» [1, с. 316]. Существенная разница в том, что они используют разные системы координат: физик работает в геометрическом пространстве, поэт – в семантическом. Поэтический текст, описывающий некую модель, некую идею, располагается по касательной к реальности, где точкой касания является первая строка. И как любая касательная, которая локально совпадает со своей кривой, поэзия, отображая локальную суть мира, нагружается его геометрией, и, значит, подчиняется пространственным и временным законам. Но касательная неминуемо расходится с аппроксимируемой кривой. «Художественный текст именно потому максимально стремится приблизиться к жизни, что он, согласно самой предпосылке, жизнью не является» [2, с. 129]. И это естественный процесс, поскольку поэтическому производству, мало описать бытие, ему необходимо решить сверхзадачу, синтезировать что-то новое, выполнить когнитивную функцию. А для этого необходимо оторваться от реальности, образуя смысловое напряжение,

которое, в свою очередь, рождает волну. Волна является непрерывным распространением в пространстве с течением времени возмущения некоторой величины (изменение состояния среды). В случае с поэтической волной, пространство – семантическое, а возмущение – смысловое. Таким образом, поэтический текст – это когнитивная волновая модель, которая пытается осмыслить онтологию, это эмоциональное исследование в области эстетики и этики. Но прежде чем приступить к изучению бытия, должна появиться метафора, порождающая поэтическую волну. «И физик и поэт прибегают к метафоре, которая является неким «шифром» к «лифту», соединяющему мир метафизики и мир обыденный» [1, с. 313].

Современная поэзия, подобно физике, предоставляет вниманию не только «волновые» образцы, но также и «корпускулярные», можно сказать, оцифрованные. Волновая поэзия или иначе «аналоговая», в отличие от «цифровой», воздействует на читателя целно, звучит континуально, её «модуляция» не приводит к разбивке текста на отдельные «пиксели». Можно с иронией процитировать английского писателя Г. Честертон: «Свободный стих, как и свободная любовь, – противоречие в термине». [2, с. 135].

*Метафора, как волновой генератор*

Попробуем верифицировать сказанное выше. Учёные разных специальностей: философы, лингвисты, психологи, социологи – неоднократно разбирали поэтические тексты, раскладывая их на составляющие, изучая и форму, и содержание. Согласно Ю. Лотмана поэтическая мысль, выстраиваясь по парадигматическим и синтагма-

тическим осям, имеет сложную структуру (это напоминает борьбу стратегии и тактики – самый короткий путь из точки А в точку Б необязательно прямой). «С этим органически связано построение текста по парадигматическим и синтагматическим осям» [2, с. 106]. Но тогда учёные, проецирующие стихотворение на одни оси, неминуемо теряют составляющие вдоль других осей (к примеру, как в геометрии, четырёхугольная пирамида, рассеченная по определённым осям имеет вид треугольника, по другим – квадрата, рассматривая проекции возникает вопрос – к чему же ближе онтология пирамиды, к квадрату или треугольнику?). Попытаемся комплексно взглянуть на «физику» поэзии и обнаружить её волновое поведение.

Можно попробовать представить, как развивается поэтическая мысль в семантическом пространстве. «При порождении правильной фразы на каком-либо естественном языке говорящий производит два различных действия:

а) соединяет слова так, чтобы они образовали правильные (отмеченные) в семантическом и грамматическом отношении цепочки;

б) выбирает из некоторого множества элементов один, употребляемый в данном предложении» [2, с. 106].

Для того, чтобы описать динамику исследуемой структуры – поэтической мысли – необходимо условиться о том, в какой системе координат это описание будет производиться. Введённые Ю. Лотманом синтагматическая и парадигматическая оси связаны с художественным произведением, эти оси, определяя построение текста, принадлежат поэтической мысли. Пользуясь терминами из кинематики – это оси движущейся системы координат. Универсальнее рассматривать развитие поэтической мысли в «покоящейся» системе координат. Ю. Лотман говорит о множествах, из которых, автор выбирает необходимые ему слова. Такими множествами являются различные категории: стул, рыба, цвет, бег, планета, и, соответственно, выбранные поэтом члены категорий могут быть, например, кухонный стул, морская рыба, бирюзовый, трусца, искусственная планета. В обычной речи мы используем категории автоматически, бессознательно, но для поэта очень важно уплотнить смыслы и подобрать точное определение. Категории формируют семантическое пространство и поэтому, если их принять за оси координат, то такая система исчисления может считаться покоящейся. Выбирая слово из определённого множества мы определяем проекцию поэтической мысли на ось выбранной категории. Существенная проблема подобного описания состоит в том, что количество категорий – осей – практически равно количеству нарицательных слов в используемом языке. И, более того, каждая такая категория – это множество с открытыми границами, которые постоянно расширяются, в том числе поэзией. Расширение семантического объёма поэзией делает её крайне важным инструментом человеческой коммуникации. Через метафору реализуется когнитивный аспект, расширяющий прямую репрезентацию реальности.

Дж. Лаккофф, указав на то, что метафора и метонимия изменяет состав категории, расширил её классическое определение. Если в традиционном представлении категории имеют однозначную референцию с внешней реальностью, то современная трактовка категорий подразумевает их когнитивный аспект. «Мышление также является образным и в менее очевидном отношении: всякий раз, когда мы производим категоризацию чего-либо способом, который не отражает природу, мы используем общую человеческую способность воображения» [3, с. 13]. Если представить категории в виде ветвящегося дерева (ствол и крупные ветви – это основополагающие категории), то классическое представление имеет картину непересекающихся ветвей. Современное представление подразумевает возможность перейти с одной толстой ветви на другую посредством метафоры,

используя когнитивные модели, в том числе и поэтические. И соответственно, мысль может распространяться не только вдоль категорий.

В пространстве категорий можно представить мысль как семантический вектор, имеющий некоторое направление, имеющий проекции на все оси – категории (на некоторые из них проекция будет равна нулю). Каждое добавляемое, к изложению мысли, новое слово из необходимой по смыслу категории будет как частично совпадать с начальным вектором (параллельная составляющая), который задаётся первой строкой стихотворения, так и частично отклонять его от начального направления (поперечная составляющая). В развитии поэтической мысли есть и корреляция с первоначальным направлением, обеспечивающая дискурсивную структуру и поперечная составляющая, противопоставляющая смыслы выбираемых слов. Любые два синонима содержат противопоставление, имплицитную диалектическую составляющую. И если параллельная семантическая составляющая формируется общим смыслом текста, то поперечное упорядочивание имеет метафорическую природу. Вследствие этого происходит поворот семантического вектора (благодаря метафоре отклонение узаконивается). «Метафора может обнаружить присутствие в вещах полярных, противоположных начал, а также пробежать весь возможный континуум смыслов, с которыми соотносимо изучаемое явление» [4, с. 70]. При этом условии поэтический текст будет целно воспроизводить изображение, закладываемое автором, а семантический вектор преобразовываться без разрывов, непрерывно. В поэтическом тексте помимо соседних слов «сталкиваются» ещё и рифмы, которые помогают формировать профиль поэтической структуры. «Таким образом, художественный текст строится на основе двух типов отношений: со-противопоставления повторяющихся эквивалентных элементов и со-противопоставления соседствующих (неэквивалентных) элементов» [2, с. 107].

Метафора в поэзии в зависимости от её когнитивной силы может не только «поворачивать» мысль, но и транслировать её в новое семантическое поле. После такого перехода мысль восстанавливает дискурсивную структуру с новой смысловой точки. «В научном языке встречаются и другие виды метафор, которые можно разделить на несколько кластеров, в зависимости от степени их воздействия на процесс познания» [5, с. 98]. При такой трансляции удаётся сблизить далёкие друг от друга категории. Пользуясь представлением категорий в виде дерева, обнаруживаем, что ветви не только удлиняются, но и пересекаются, наблюдается парадоксальность поэзии. Соответственно когнитивная сила метафоры определяет «толщину» ветвей, которые ей удалось сблизить. Верифицируя это утверждение, приведём пример, отрывок из стихотворения Нины Ягодинцевой:

В пустыне моря на колени пав,  
В пустыню неба опрокинув зреньё  
Ты будешь умолять пустыню трав  
Вернуть тебе её – или забвеньё

Благодаря глубокой метафоре, рождённой переживанием от встречи с экзистенциальной тоской, когда мир отдельного человека ощущается, как небольшой оазис в пустыне бытия, строчки из стихотворения Нины Ягодинцевой расширяют зону семантики, соответствующую категории «пустыня», «пустыня» становится предикатом понятия «небо», а затем предикатом понятия «травы». В момент такого переживания даже такое понятие, как «травы», не создают иллюзии защищённости человека. И через это ощущение появляется общность у двух различных категорий, которые обозначены центральными понятиями – «пустыня» и «травы».

Такие метафоры, как «пустыня трав», «пустыня неба» сегодня кажутся парадоксами, так же как когда-то казалась парадоксом «трата времени». Метафоры, подобные последней уже давно находятся в области бессознательного, автоматического их использования.

Н.В. Печёрская назвала их «глубинными». «Прежде всего следует выделить «глубинные» метафоры, которые упорядочивают дискурс, необязательно присутствуя в нём явно» [5, с. 97]. Парадоксы превращаются временем в тавтологию, а «глубинные» метафоры перестают формировать волну. Воспользовавшись метафорой о метафоре, можно представить бытие в виде корабля, тогда противоречия – это субстанция в которую входит его носовая часть, турбины корабля производят метафоры, перерабатывающие противоречия, которые превращаются в уже возможные и затем, за кормой виднеются тавтологии в виде следа от турбин, который ещё различается какое-то время. «Эволюционная задача поэзии, как одного из видов искусства – возможность выхода за пределы ограниченного сознания собственного вида. Задействуя в общении глубокие (неосознанные) психические структуры, поэзия постоянно обновляет цельную информацию. Волновая организация речи позволяет энергетически разбивать устаревшие жесткие конструкции психики» [6, с. 29].

Длительность жизни метафоры определяется её ёмкостью, её когнитивной силой: чем дальше стоят друг от друга сближаемые понятия или мысли, тем больше энергии требуется, чтобы их объединить, но тем значительней формируется поэтическая волна. Если поэтический текст собирается из мыслей, принадлежащих одной категории, то сближить их не составляет трудности. Но если они из разных категорий, то автору потребуются значительные усилия. Ещё большие трудности возникают у поэта-исследователя, когда одна мысль принадлежит определённой категории, а другая из пространства, где ещё категории отсутствуют (чаще всего это связано с новым опытом или новым прозрением, например, с открытиями символистов в поэзии, Леонардо да Винчи в науке, Сальвадора Дали в изобразительном искусстве).

*Диалектика – суть волнового процесса*

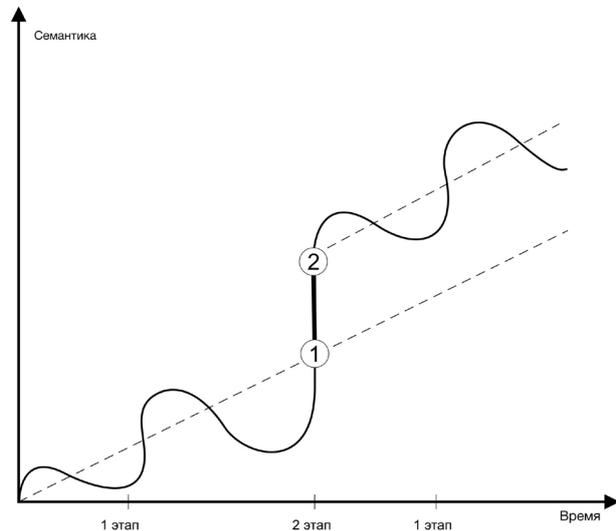
Рифма диалектична по своей природе

М.Ю. Лотман

Рассмотрев локально пространство в котором движется поэтическая мысль – «дерево категорий» и её внешний вид – «семантические повороты», формируемые метафорой и движущиеся через различные категории, далее углубившись в поэтическую онтологию и рассмотрим какую общую форму приобретает поэтический текст. Как было показано, важную роль в «движении» мысли играет имплицитная диалектика слов. Поскольку поэтический текст – когнитивная модель, а диалектика, в свою очередь, является основным когнитивным инструментом, то это значит, что поэзия должна основываться на диалектических, дискурсивных суждениях. Суть как поэзии, так и диалектики, работа с противоречиями. «Общий принцип всех аналитических суждений – закон противоречия» [7, с.80–81]. Соответственно онтология поэзии «наполнена» диалектикой. «Можно сказать, что процесс со- и противопоставления, разные стороны которого с различной ясностью проявляются в звуковой и смысловых гранях рифмы, составляют сущность рифмы как таковой. Природа рифмы – в сближении непохожего и в раскрытии его в сходном. Рифма диалектична по своей природе» [2, с. 163]. Опираясь на данный тезис, можно констатировать, что рифмующиеся слова образуют парную конструкцию, в которой происходит одновременное сопоставление в фонетическом плане и противопоставление в семантическом. Но в работе [8, с. 32] было показано, что законы диалектики описывают поэтапную эволюцию нелинейного маятника (нелинейного осциллятора), т. е. они суть волнового процесса и поэтому поэзия, в общем виде также имеет форму волны.

В такой трактовке, закон «взаимного проникновения противоположностей» описывает волновую динамику развития поэтического текста, когда проявляется имплицитная диалектика слов, формируемая парадоксальностью метафоры. Закон «отрицания отрицания» опи-

сывает взаимодействие рифм, очерчивая максимумы и минимумы поэтической волны. Вследствие чего волна имеет дискурсивный вид, с одной стороны, и осциллирующий, с другой стороны. И, наконец, закон «о переходе количества в качество» описывает семантический скачок, показанный на рисунке 1, когда метафора большой когнитивной силы нарушает аналитичность следования мысли и сближая далёкие семантические области «1» и «2», перемещает мысль. В результате такой сингулярности, поэтическая волна вновь генерируется с новой семантической координаты «2».



УСЛОВНЫЕ ОБОЗНАЧЕНИЯ:

- 1 этап - Проявление законов о взаимном проникновении противоположностей и отрицания отрицания.
- 2 этап - Проявление закона о переходе количества в качество.

Рисунок 1 - Развитие поэтической мысли

Необходимо обратить внимание на один существенный момент: стихотворение по своему поведению ближе к нелинейному осциллятору, чем к простому маятнику, тем, что оно является развивающимся волновым процессом. Интересна метафора Георгия Гачева, который сравнивает стационарные волновые процессы, такие как вращения электронов вокруг ядра, с огнём Люцифера. [9, с. 143] Такие процессы с равными противоположными силами – дуальны, из борьбы этих сил, не происходит синтеза. Отличным выглядит процесс распространения света, в котором помимо противоположных сторон (магнитного и электрического полей) есть ось движения. (В сравнении таких процессов рождается метафора диавола и Святой Троицы).

*Парадоксальность поэзии*

Волновой процесс имеет свойство затухать, если его не поддерживать. В поэзии это означает, что текст перестаёт генерировать волну в ментальном пространстве читателя, проявляется усталость от произведения. Для поддержания поэтической волны, авторы используют рифмы двух типов: «активные» и «неактивные». Отличаются они степенью парадоксальности: неактивные незаметно преодолеваются поэтической волной в семантическом пространстве, а активные, рожают метафору и преломляют смысл, а иногда и сдвигают её в иную семантическую точку, объединяя различные категории, добавляя энергетики в стихотворение. Подобный сдвиг проявляет себя как сингулярность. В такой момент волновое движение нарушается, на мгновение нарушается каузальность, но метафора соединяет несоединимое и поэтическая волна продолжает развиваться уже после сдвига с новой амплитудой.

В отличие от классического прозаического текста, где происходит последовательная передача смысла, в

поэтическом тексте движение идёт вперёд посредством наложения на текущее душевное состояние читателя воспоминаний, инициированных рифмами, сравниваются текущий и прошлый смыслы (подобно математическому методу итераций). Это особенно ярко проявляется в тонической поэзии с короткими стихами. И чем больше парадоксальность рифмы, тем острее резонанс, образуемый между волнами текущего восприятия стихотворения и воспоминания.

Но для того чтобы рифма могла соединить несоединимое, необходимо создать контекст и тогда каждое слово в стихотворении оказывается значимым. Каждый эпитет помогает «поворачивать» мысль, выстраивая метафору и помимо смыслового поворота осуществлять сенситивный поворот сознания читателя. Благодаря значимости каждого слова, в поэзии удаётся передать количество информации значительно большее, чем обычной речью. Если в обычной речи дискурсивность выстраивается последовательно (линейно), то в поэтическом тексте благодаря, в первую очередь, метафоре, отношения слов становятся объёмными, взаимодействуют слова, находящиеся на расстоянии друг от друга. Это основная причина, из-за которой короткий поэтический текст в состоянии сформировать у читателя цельный ментальный паттерн.

#### *Модуляция поэтической волны*

Взаимодействие тезы и антитезы заставляет двигаться смысловую вихрь стихотворения в направлении семантической цели, обеспечивая её развитие. Но, как и в природе, в поэтическом вихре, помимо гармонической волны, можно наблюдать и амплитудные, и частотные бениа, которые представляют собой его модуляцию.

Любое художественное произведение – некая модель мира, созданная ментальной деятельностью поэта. Создавать модель, ограничивая себя классическими канонами, это значит обеднить текст в первую очередь информационно. По мнению Ю.М. Лотмана, каждый автор, создавал свой мир, зашифровывая его, накладывая свою, индивидуальную систему шифровки на общепринятые правила. И в первую очередь система шифровки выражалась в системе нарушений, устоявшихся правил, автором. Это и придавало произведению индивидуальность. «Без предшествующего запрета последующее разрешение не может стать структурно значимым фактором и будет неотличимо от неорганизованности, не сможет быть средством передачи значений. Из этого следует, что «отмена запретов» в структуре текста не есть их уничтожение. Система разрешений значима лишь на фоне запретов и подразумевает память о них» [2, с. 443].

Отсутствие информативности при идеальной гармоничности – это имманентная черта всех волновых процессов. Электромагнитная волна сама по себе не несёт никакой информации до тех пор, пока она не подвергнется модуляции, что нарушит её гармоничную структуру, но обеспечит информативность. Так формируется радиосигнал. Автор художественного произведения берёт уже существующую структуру (поэму, повесть), подчиняющуюся определённым правилам, и для создания индивидуальности, наполняя его своим сюжетом, своей лексикой, вносит в него «модуляцию», создавая уникальный, неповторимый шифр (многоуровневые метафоры, новые размеры, новые структуры рифмовки или её отмена и т.д.). Первоначально новая ментальная концепция может находиться в зоне противоречия (отторжение, непонимание читателем), но со временем возможен её переход в зону вероятного существования (восприятия читателем), после чего она укоренится в обыденном знании и перейдёт в классику (незамечность для читателя). Произведение вызывает особый интерес, когда оно по своей структуре находится в промежутке между тавтологией и противоречием. Слово «тавтология» в данном контексте необходимо очистить от негативного оттенка, его смысл в данном тексте

ближе к слову «классика», тавтологичные тексты рожают классические образы. «Тавтология оставляет за Реальностью всё бесконечное логическое пространство; Противоречие заполняет всё логическое пространство, не оставляя за Реальностью ниточки. Поэтому ни то, ни другое не может тем или иным образом определять Реальность» [10, с. 129]. Тавтологичный процесс ближе к гармоничному, он «очищен» от всех нестройностей, но так же как и гармоничная волна несёт минимум информации. Противоречие – предельно выраженная модуляция (хаос), где сняты все ограничения и поэтому корреляция и структурная, и смысловая отсутствует.

Модулируется волна (на общей гармонической структуре появляется рисунок) как по форме, так и по содержанию – запреты и нарушения вносятся автором как в семантику, так и в синтаксис. «Очевидно, например, что «расшатывание» запретов на системы ритмики почти всегда дополнялись увеличением запретов на понятие «хорошей» рифмы. Чем больше ритмическая структура стремится имитировать непозитическую речь, тем отмеченнее становится рифма в стихе. Ослабление метафоризма, напротив, обычно сопровождается ослаблением структурной роли рифмы. Белый стих, как правило, чуждается тропов» [2, с. 451]. Известны два основных типа модуляции: амплитудная модуляция и частотная. При амплитудной модуляции меняется амплитуда волны и соответственно её энергетика, которая определяется метафорами и активными рифмами. Чередование активных и неактивных рифм образует рисунок модуляции. Смысловое, энергетическое изменение поэтической волны определяет амплитудную модуляцию (модуляцию по содержанию). Частотную модуляцию (модуляцию по форме) определяют нарушения размера, особенности расстановки знаков препинания, которые проявляют внутренний мир и логику автора. Подобных приёмов множество, например, «минус рифма» (когда на месте ожидаемой рифмы обнаруживается её отсутствие), является одним из видов частотной модуляции. Все эти приёмы должны быть структурированы, чтобы вносить минимум хаоса в произведение.

*Следовательно, поэтическая волна – модулированная волна, рожденная волей автора. Она распространяется в семантическом пространстве. Во время пути при взаимодействии с рифмами, осуществляется амплитудная модуляция. Амплитуда изменяется за счёт эмоционального потенциала активных рифм. При системных нарушениях размера осуществляется частотная модуляция. Поэтический текст от прозы отличается более высокой плотностью модуляции.*

Верифицируем это утверждение. Пример плотной амплитудной модуляции представлен в стихотворении Бориса Пастернака «Определение души»:

Спелой грушею в бурю слететь  
Об одном безраздельном листе.  
Как он предан – расстался с суком!  
Сумасброд – задохнется в сухом!  
Спелой грушею, ветра косей.  
Как он предан, – «Меня не затреплет!»  
Оглянись: отгремела в красе,  
Отплыла, осыпалась – в пепле.  
Нашу родину буря сожгла.  
Узнаешь ли гнездо свое, птенчик?  
О мой лист, ты пугливый щегла!  
Что ты бьешься, о шелк мой застенчивый?  
О, не бойся, приросшая песнь!  
И куда порываться еще нам?  
Ах, наречье смертельное «здесь» –  
Невдомек содроганью сраченному.

В стихотворении практически все рифмы активные, многие из них, скорее, созвучия. Парадигма стихотворения выстраивается многоуровневой метафорой «верности души её владельцу», «груши и листа», единения части и целого, что делает стихотворение структурно

устойчивым. В данном случае волна имеет объёмный вид, она расширяется из точки в сферу и затем обратно в точку, подобно матрёшкам, отвергая, с каждым колебанием, внутреннее содержание. Стихотворение написано в тяжёлое военное и революционное время 1917 г., время перемещения народов. И поэт предупреждает о тяжести потери родины «ветки» при помощи активной рифмы: «сухом – сухом» – «задохнёшься в сухом». Предикативный рефрен «Как он предан» резонирует, показывая, что никакие потрясения, формируемые метафорой «осень – это усталость от войны», образованной активной рифмой: «затреплет – пепле», не разорвут единения духовного и телесного. В следующей строфе при помощи активных рифм: «косей – красе» и «сожгла – щегла», метафора расширяется и устанавливается референция между революцией и бурей. И, наконец, расширив географию до целого мира, поэт волнообразно отвергает внешнюю «матрёшку», возвращаясь к внутренней, он возвращается к ветке, к гнезду, и затем и вовсе уходит вовнутрь, анализирует перцепцию внутреннюю и внешнюю при помощи активных рифм: «птенчик – застенчивый» и «песнь – здесь». Последними строками, при помощи активных рифм: «ещё нам – сращенному» и «песнь – здесь» синтезируется мысль о том, что единению духовного и телесного не важны внешние перипетии, а важен только смертельный момент: «здесь».

В тексте наблюдается и частотная модуляция: изменение рифмовки со смежной в первой строфе на перекрёстную в следующих.

При использовании метафор большой когнитивной силы, модуляция может иметь нелинейные амплитудно-частотные преобразования, когда одновременно может происходить увеличение и частоты и амплитуды. Аналогично тому, как при взаимодействии светового луча со средой могут образовываться субгармоники, в поэтическом контексте, образуются субметафоры (метафора внутри метафоры). Вторая гармоника – метафора внутри метафоры – меняет общее изображение, несёт информацию о более глубоком уровне метафизики стихотворения.

#### Поэтическая дифракция

Физические волны обладают множеством интересных свойств: интерференцией («два плюс два» не равно четырём – уровень освещённости от двух источников света вместе больше или, наоборот, меньше, чем сумма освещённостей от каждого), дифракцией (отклонение волны от прямолинейного распространения при огибании препятствий) и нелинейным взаимодействием (картина из плоской становится объёмной). Учитывая, что различные по природе волны подобны и подчиняются одним и тем же законам, рассмотрим проявления таких свойств и в поэтической волне.

Выстроим модель поэтического процесса. Допустим, поэту предстоит осветить некую тему, идею: рассказать о чём-то, попытаться решить сверхзадачу. Он генерирует первую строку в семантическом пространстве в направлении цели, но на данном направлении уже поработали другие поэты. И если автор продолжит движение напрямую, ему придётся пройти по уже «выжженной», «обесточенной» территории клише. А поскольку амплитуда поэтической волны поддерживается за счёт энергии рифм и образов, то оно либо получится «блёклым», перемещаясь в «проработанном» пространстве, в котором вся энергия уже поглощена. Однако, благодаря волновым свойствам, поэтическая мысль может дифрагировать и пройти уже по новому пути.

Представим, что поэтическая волна распространяется в семантической среде, где встречаются рифмы, играющие роль неоднородностей, и на которых поэтическая волна рассеивается, преломляется, меняя направление своего движения. Каждая следующая рифма приводит к очередному преломлению и т.д. Известно, что преломление световой волны определяется как характеристиками волны, так и характеристиками неоднородностей. В

поэзии наблюдается тот же эффект: направление волны после преломления определяется как рифмой, так и лексикой, наполняющей строку перед рифмой. Каждое слово может существенно сказаться на направлении дальнейшего распространения поэтической мысли. И этот процесс может или совсем увести стихотворение от начального направления (направления заданного начальной строкой), или в дальнейшем вернуться к нему путём нескольких «преломлений», и тогда поэтическая волна по «семантической дуге» может обогнуть пространство клише, как это видно на рисунке 2. Вероятность того, что мы придём к заданной цели, равна сумме всех путей (т. е. от первой строки до последней путём всех возможных рифмовок, приводящих к решению сверхзадачи), а это бесконечность.

При использовании метафор большой когнитивной силы возможно изменение сценария стихотворения, когда смысл стихотворения транслируется в иную семантическую точку, и оно уже не возвращается к первоначальному направлению. Развязка становится неожиданной. Конечное изображение, сформированное поэтической волной в ментальном пространстве читателя, будет иным, чем предполагалось.

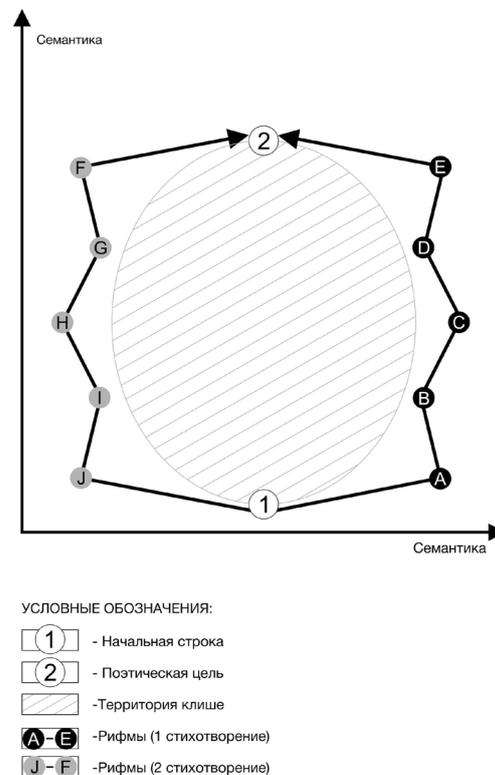


Рисунок 2 - Поэтическая дифракция

Возможны ещё два сценария развития: рассеяние в боковом направлении и «переотражение» – заточение поэтической волны в определённом семантическом объёме.

Вероятность рассеяния в волновых процессах высока, что подтверждается физикой. Если волна рассеивается, то по прочтении стихотворения «считывающий луч» читателя не восстанавливает изображение, заложенное автором (шифр к произведению не будет обнаружен).

При «переотражении» поэтический процесс замыкается в ограниченном семантическом объёме. Рифмы играют роль зеркал. Поэтическая волна движется по кругу, произведение переходит в категорию антилитературы, которая манипулирует сознанием читателя.

Рассеяние поэтической волны на рифме зависит не только от лексики, но и от размера волны, которая определяется размерами строк и предложений. В волновой

физике наблюдается следующая зависимость: чем длиннее волна, тем меньше рассеяние. Влияние неоднородности не существенно. В поэзии наблюдается подобный эффект: длинные сложные предложения сглаживают взаимодействие с рифмой и автор может позволить себе выстроить парадигму стихотворения более цельно. Верифицируем это утверждение на примере части стихотворения Елены Крюковой.

Да, под Луной всяк одинок, и смертушка берет под стражу  
Живую душу, но от глаз сверканье брызжет! Соль и злато!  
Я дождалась! Я дождалась! Доцарствовала – без возврата –  
До возвращенья твоего! О, блудного, – с такой чужбины,  
Где все смешалось торжество в котле: крестины и години,  
Кагор причастья – и кутья, блины на Масленой – и водка  
Сорокоуста... Только я, как перевернутая лодка  
На вьюжном волчьем берегу, о, брюхом кверху – под звездами,  
Ждала тебя!

*В стихотворении, благодаря большой длине строк, автору удаётся сохранить дискурсивную структуру в потоке эмоций, связанных с возвращением любимого человека. Состояние ожидания расширено до метафизического ощущения себя «перевернутой лодкой», которая ждёт возвращения рыбака. Волна, отталкиваясь от невыносимой мысли, что «всяк одинок», приводит к пониманию, что человек реализуется только в паре и неважно каков он «всё смешалось торжество в котле».*

#### *Поэтическая интерференция*

Рассмотрим аналог интерференции в поэзии. В природе, когда два световых потока когерентны (подобны), то они интерферируют друг с другом. В поэзии чёткая сопоставленность и одинаковая длина волны наблюдаются, когда используются следующие приёмы: рефрен, припев, анафора и др. Как пример, отрывок из стихотворения Бориса Пастернака:

Мело, мело по всей земле  
Во все пределы.  
Свеча горела на столе,  
Свеча горела.

Синергичный эффект при повторении не двойной, а многократный. Важно, что повтор осуществляется в новом контексте, и разные смыслы резонируют друг с другом. Происходит ментальное взаимодействие между воспоминанием предыдущих строчек и восприятием текущей строки. Взаимодействие фонетическое и семантическое созвучных строк подробно разобрал в своих трудах Ю.М. Лотман. «...Текстуальное совпадение обнажает позиционное различие» [2, с. 169]. Именно полное совпадение рефрена – их когерентность – приводит к интерференции. Воздействие рифм аналогично рефрену: они также возвращают читателя к предыдущим строчкам. Но есть отличие: поскольку тождественность у рифм неполная, взаимодействие воспоминания и текущего восприятия приводит к частичной интерференции. При использовании рефрена фонетическая корреляция полная. Несмотря на совпадение текущей и прошлой строк, их контекст (смысл) существенно различается, что приводит к нелинейному росту амплитуды. Если благодаря рифмам сохраняется волновой процесс, то благодаря тождественности рефрена происходит амплитудный рост волнового процесса, даже в отсутствии активных рифм. Текст превращается в поэтический.

«Мы можем определить сущность поэтической структуры как наличие некоторых упорядоченностей, не подразумеваемых структурой естественного языка, позволяющих отождествить в определённых отношениях внутритекстовые сегменты и рассматривать набор этих Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

сегментов как одну или несколько парадигм» [2, с. 426].

#### *Модернизм и постмодернизм*

Волновая структура поэзии по-разному проявляется в различных поэтических течениях. Но она обнаруживается везде.

Волновой процесс является таковым до тех пор, пока несущая волна определяет поведение системы (в форме волны должна проследиваться её гармоничность). Когда же начинает превалировать модуляция, не имеющая дискурсивной структуры (процент беспорядка превышает процент порядка), и система становится слабо коррелированной, процесс становится хаотическим (работа некоторых ди-джеев превращает обрабатываемую мелодию в шум), что наблюдается во многих произведениях модернизма и постмодернизма. Если модернизм – это попытка выхватить из действительности отдельные объективные законы и проявить их, редуцируя действительность, то основные отличительные черты постмодернизма – это фрагментарность, предельная субъективность и ирония [11]. Воспользуемся метафорой и сравним течения в искусстве с лицом человека. Реализм нарисует крупный нос в контексте с остальными чертами лица. Модернизм выделяя крупный нос из всех черт, использовал бы его, например, для пояснения способа дыхания. Постмодернизм низвёл бы его до шаржа. Имеется множество произведений из постмодернизма, которые состоят из мыслей, взятых из разных категорий, которые «ортогональны» друг другу и которые не объединены общей метафорой или она очень слабая. Но множество сегодняшних классических текстов, когда-то также находились в зоне противоречия, и создание таких произведений является попыткой расширить семантическое пространство, установив пока условное взаимоотношение между различными категориями. Как пример, стихотворение из поэзии Елены Оболишты:

Воздухоплавание садов  
с веревки бельевой.  
Мы входим в воздух без голов,  
как в ночь вливает Ной,  
мы носим руки вдоль земли,  
где нищее зерно  
и где полжизни провели  
со смертью в домино.  
Виолончельная тишина,  
ресниц опавших нить  
светящаяся, как страна,  
где некому любить.

Строки стихотворения слабо коррелируют между собой, и только небольшой намёк на хрущёвскую панельку, жители которой часто витали в алкогольных облаках, с одной стороны, но при этом не могли делать простых вещей, например, любить, как-то собирает стихотворение. При этом на уровне ощущений, даётся, то, что и в этих стихах люди мечтали. И, несмотря на то, что данный текст, не имеет семантической волновой структуры (при общей мелодичности, отсутствует семантическая гладкость, каузальность, каждая следующая строка ни как не следует из предыдущей), возможно, когда-нибудь он станет классикой. (Понятие «классика» эволюционирует со временем)

Парфразировать Ю.М. Лотмана – поэт, с одной стороны, должен генерировать гармоничную ментальную волну у читателя, чем формировать его ожидание от стихотворения, с другой стороны, волна не должна быть идеальной, в ней должна быть модуляция, чем формируется неопределённость. Поскольку собственная частота волны читателя (луч читателя) может отличаться от частоты волны автора (луч автора), желательно чтобы в произведении присутствовали волны разной частоты (для возможности резонирования).

«Вывод: хорошие стихи, стихи, несущие поэтическую информацию, – это стихи, в которых все элементы ожидаемы и неопределены одновременно. Нарушение

первого принципа делает текст бессмысленным, второго – тривиальным» [2, с. 534].

*Выводы.*

Волновая модель хорошо описывает основные особенности онтологии поэзии и показывает, что поэзия – это волновой когнитивный процесс, генерируемый диалектикой рифм и удерживаемый в равномерном развитии метафорой. Поэзия активно расширяет лексические категории, соединяя их в сложную организацию. Новая информация в поэтической волне передаётся при помощи частотной и амплитудной модуляции. Амплитудная модуляция образуется взаимодействием рифм посредством метафоры. Частотная модуляция определяется геометрией стихотворения (размером, силлаботоникой и т. д.) и субметафорами. Но, несмотря на модуляцию, поэтический текст должен сохранять волновую, дискурсивную структуру, для формирования цельного поэтического паттерна. Поэтическая волна, формируясь по касательной к бытию, как любая касательная отходит от описания действительности и тогда она в состоянии увлечь за собой и приподнять читателя над этой действительностью, раздвинуть его мыслимые границы и решить сверхзадачу. «Когда поэт читает мне свои стихи, это может так затронуть меня, что я проникну в мысли поэта, в его чувства, вновь переживу то простое состояние, которое он раздробил на слова и фразы. Я сопереживаю его вдохновению, я следую за ним в непрерывном движении, которое, как само вдохновение, есть неделимый акт». [12, с. 98].

Поэтический текст, подобно волне обладает всеми его особенностями: дифракцией, интерференцией, нелинейным взаимодействием. Благодаря этому, она меняет антропологию человека. Поэзия подобно волновому оператору в квантовой физике воздействует на ментальный, смысловой вектор читателя и преобразует его в новый вектор, который, по всей видимости, становится более приближённым к обращённому вертикально вверх.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Стригин М.Б. Метафора - шифр бытия // Евразийский юридический журнал №6 (109) 2017 С. 313–317
2. Лотман. Ю.М. Структура художественного текста // Серия: Культурный код. Издательство «Азбука», 2015 г. - 704 с.
3. Лакофф Д. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении // М.: Гнозис, 2011. - 512 с.
4. Полозова И.В. Глубинные основания метафоры // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия - 2004 г., №3 С. 70–85
5. Печёрская, Н.В. Знать или называть: метафора как когнитивный ресурс социального знания // журнал Полис, Политические исследования. 2004. № 2. С. 93–105
6. Ягодинцева Н.А. Поэтика: модели образного мышления // Издательство Библиотека А. Миллера 2003 г. - 79 с.
7. Кант И. Прологомены ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука // Сочинения: в 6 т. – М.: Мысль, 1965. – Т. 4. – Ч. 1. - С. 80–81.
8. Стригин М.Б. Аналитический и синтетический этапы эволюции произвольных систем: онтологические особенности и характеристики. // – Современный учёный №8 2018 С. 31–39
9. Гачев, Г. Гуманитарный комментарий к физике и химии // М.: Логос, 2003. - 512 с.
10. Витгенштейн Л. Логико - философский трактат // Москва: издательский дом Территория будущего 2015г. - 227 с.
11. Литература постмодернизма. Словари и энциклопедии на академике. - [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1821019>
12. Бергсон, А. Творческая эволюция // М.: Академический проект, 2015. – 320 с.

Статья поступила в редакцию 03.04.2018  
Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 821.61.1

НЕСОСТОЯВШАЯСЯ КНИГА ПЕРЕВОДОВ В.В.УМАНОВА-КАПЛУНОВСКОГО

© 2018

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет*

(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье впервые осмысливаются материалы, связанные с подготовкой сборника поэтических переводов Владимира Васильевича Уманова-Каплуновского (1865–1939) «Отзвуки», работа над которым началась в 1928 г. В дореволюционные годы (с 1885 по 1905 г.) В.В.Умановым-Каплуновским были опубликованы книги переводов болгарских, сербохорватских поэтов, боснийских, словацких и русинских народных песен, перевод комедии Сент-Огана Лефевра «Старость Дон Жуана», сборники рассказов, стихотворений и поэм, роман «Фарисеи (Из галереи типов конца XIX столетия)» и другие произведения, однако для конца 1920-х гг. его творчество уже было неким анахронизмом, взглядом из прошлого, а потому В.В.Уманов-Каплуновский вряд ли мог всерьез рассчитывать на выход нового сборника. Однако работа по составлению сборника, вобравшего в себя переводы 1883–1928 гг., позволила привлечь внимание ко множеству публикаций переводных текстов, осуществленных В.В.Умановым-Каплуновским в малоизвестных, имевших ограниченный тираж периодических изданиях, в особенности в период между Первой русской революцией и революционными событиями 1917 г. В архивном деле, сохранившемся в РГАЛИ (ф. 512, оп. 1, ед. хр. 22), наряду с вырезками из периодики, нередко испещренными авторской правкой, можно видеть и автографы новых переводов В.В.Уманова-Каплуновского, так и оставшихся неопубликованными в виду невыхода книги. В статье не только дано общее представление о содержании несостоявшегося сборника, но и представлены отдельные забытые переводы, а также стихотворная легенда «Люцифер», написанная в 1904 г. на мотив английской писательницы Марии Корелли.

**Ключевые слова:** В.В.Уманов-Каплуновский, поэзия, художественный перевод, история русской переводной художественной литературы, традиция, рецепция, художественная деталь, русско-западноевропейские литературные и историко-культурные связи, текстология, межкультурная коммуникация.

THE UNPUBLISHED BOOK OF TRANSLATIONS OF V.V.UMANOV-KAPLUNOVSKY

© 2018

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the chair of translation and translation studies

*Penza State Technological University*

(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals for the first time with the comprehend materials related to the preparation of a collection of poetic translations of Vladimir Vasilievich Umanov-Kaplunovsky (1865–1939) «Echoes», work on which was begun in 1928. In pre-revolutionary years (from 1885 to 1905), V.V.Umanov-Kaplunovsky published books of translations of Bulgarian, Serbo-Croatian poets, Bosnian, Slovak and Ruthenian folk songs, the translation of the comedy of Saint-Ogan Lefevre's «The Oldness of Don Juan», collections of short stories, poems and poems, the novel «The Pharisees (From the Gallery of Types of the End of the Nineteenth Century)» and other compositions, but until the end of the 1920s his work was already an anachronism, a glance from the past, and therefore V.V.Umanov-Kaplunovsky hardly could seriously count on the release of a new collection. However, the work on compilation of the collection, which absorbed the translations of 1883–1928, made it possible to draw attention to a number of publications of translated texts carried out by V.V.Umanov-Kaplunovsky in little-known, limited-edition periodicals, especially in the period between the First Russian Revolution and the revolutionary events of 1917. In the archive file, which was preserved in the RSALA (file 512, item 1, item 22), along with the clippings from the periodicals, often patched up by author's corrections, one can also see the autographs of the new translations of V.V.Umanov-Kaplunovsky and remained unpublished from the book. The article not only gives a general idea of the contents of the failed collection of poems, but also presents some forgotten translations, as well as the poetic legend «Lucifer», written in 1904 on the motif of the English writer Maria Corelli.

**Keywords:** V.V.Umanov-Kaplunovsky; poetry; literary translation; history of Russian translated fiction; tradition; reception; literary detail; Russian-Western European literary, historic and cultural relations; textual criticism; intercultural communication.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы.* Владимир Васильевич Уманов-Каплуновский (1865–1939) был человеком разнообразных литературных дарований, наиболее ярко проявившихся на протяжении двух десятилетий – с 1885 по 1905 г., когда были изданы все его книги. Выпускник Харьковской третьей мужской гимназии и юридического факультета Санкт-Петербургского университета В.В.Уманов-Каплуновский служил в Кабинете Его Императорского Величества, был секретарем кружка петербургских поэтов «Вечера Случевского», коллекционировал автографы. В 1888 г. им был опубликован первый (и, как оказалось, единственный) выпуск сборника произведений современных славянских поэтов и народной поэзии «Баян», включавший авторские переводы из И.Вазова, М.Москова, Х.Ботева, Г.Бадалича, П.Прерадовича, А.Харамбашича и др., а также прочтения боснийских, словацких и русинских народных песен [1]. Несколько лет спустя, в 1892 г., впервые увидела свет книга В.В.Уманова-Каплуновского «Славянская муза»,

представлявшая собой талантливое собрание переводов и подражаний славянским поэтам [2]; эту книгу, впоследствии выдержавшую два переиздания в типолитографии В.В.Комарова (1904 г.), можно по праву считать высшим творческим достижением поэта-переводчика. К концу XIX в. творческие предпочтения В.В.Уманова-Каплуновского существенно изменились: вместо переводов славянских поэтов он стал публиковать оригинальные произведения – прозу (по преимуществу) и поэзию. Им были изданы книги прозы «Незаметные драмы: Млечный путь, Страсть и другие рассказы» (1899) [3], «Лучи и тени. Очерки и параллели» (1904) [4], «Млечный путь. Записки нервного человека» (1905) [5], повесть «Около цветов» (1904) [6], роман «Фарисеи (Из галереи типов конца XIX столетия)» (1905) [7], «Сказка об Иване, Евпраксии царевне и Клите царевиче» (1899) [8], сборник стихотворений и поэм «Мысли и впечатления» (1899) [9]. Свои переводы В.В.Уманов-Каплуновский печатал в эти годы в сборниках и периодических изданиях; отдельной книгой в 1905 г. был издан лишь его перевод с французского комедии Сент-Огана Лефевра «Старость Дон Жуана» [10]. После 1905 г. книги В.В.Уманова-Каплуновского не

выходили, однако он продолжал системно публиковаться в журналах, других продолжающихся изданиях. Он принял Октябрьскую революцию, остался в новой России и вступил во Всероссийский союз писателей.

Вместе с тем изменение общественного уклада привело к полному забвению творчества В.В.Уманова-Каплуновского, воспринимавшегося как анахронизм, явление литературного прошлого. Работая в 1928 г. над новым сборником «Отзвуки», вобравшим в себя переводы 1883–1928 гг., любовно подбирая и систематизируя материалы своих прежних публикаций, писатель вряд ли был уверен в возможности издания книги. В архивном деле, сохранившемся в Российском государственном архиве литературы и искусства (ф. 512, оп. 1, ед. хр. 22) [11], наряду с испещренными авторской правкой вырезками из периодики, нередко из полузабытых, малотиражных изданий, можно видеть и автографы новых переводов В.В.Уманова-Каплуновского, так и оставшихся неопубликованными в виду невыхода книги.

*Формирование целей статьи (постановка задач).* Настоящая статья ставит целью представить читателю невышедшую книгу В.В.Уманова-Каплуновского «Отзвуки», в том числе познакомить его с отдельными забытыми переводами и переложениями; тем самым дополняется новыми фактическими данными история русского поэтического перевода первой трети XX века.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Неопубликованный сборник В.В.Уманова-Каплуновского «Отзвуки» начинается с «Марсельезы», «гимна французского народа» (л. 1–6), за которым следуют «Четыре века (По Овидию)» (л. 7–8), «Индийская легенда о сотворении мужа (По Г.Сенкевичу)» (л. 9–9об.) и др. На л. 10 архивного дела – вырезка из неустановленного издания начала XX в. с текстом перевода из Теннисона:

#### Ручей поэт

Из Теннисона  
С английского

Я скольжу по полям, по зеленым лугам,  
Огибаю орешник согбенный,  
С незабудкой шалю, лгну к ее лепесткам,  
Что цветут для утехы влюбленной.

То сверкающ, то ммур, я скольжу, я журчу.  
Меня ласточки нежат крылами.  
Будто в сетке лучей, обращаюсь к лучу  
И, послушный, он пляшет с волнами.

Я шепчу при луне и при зорких звездах,  
Где в безлюдьи таится осока.  
У плотин прохожу, словно в чутких шагах,  
Возле креса дремлю одиноко.

А потом, вновь скольжу, извиваюсь стократ  
И теку, чтобы слиться с рекою...  
Люди могут идти и вперед, и назад,  
Только я всех веду за собою.

После этого в сборнике преимущественно идут переводы с французского: «Гимн Пану» Поля Лемуана (л. 11–14), «Гибель Пегаса» (л. 15–22) и «Старый и новый день» (л. 23–24) Анри де Ренье. На л. 25–27 – стихотворная легенда «Люцифер», написанная на мотив английской писательницы Марии Корелли. Под текстом печатная дата – 1904 г. и рукописная помета – Шувалово.

Люцифер  
(Мотив Марии Корелли)  
Легенда

Он создан был из призрачного света  
И утренней алеющей парчи<>

И каждая пылавшая планета  
Его глазам дала свои лучи;  
Он был, как бог, в негаснущем сиянии;  
Вся теплота бесчисленных миров  
В его чертах – в холодном изваянии  
Зажгла огонь на тысячи веков.  
И долго он в величии прекрасном  
Стоял, как страж, у трона божества  
И вдаль глядел, и в этом взгляде властно  
Мелькала тень немого торжества.  
Ряды картин сменялись чередою  
(Предвечная, живая красота!) –  
Вселенная, окутанная мглою,  
То в блеске солнц, как яркая мечта,  
Сонм чистых звезд с далеким кругозором,  
Вершины гор, бездонный океан...  
Вот видит он неутомимым взором,  
Как вдалеке сгущается туман,  
Как молнией в просторе синеватом  
Вдруг луч сверкнул и облако рассек...  
То – новый мир и в нем – какой-то атом,  
Невиданный доселе человек, –  
Хоть хрупкое, но мощное созданье,  
Хоть высшее, но низкое душой,  
Рожденное на долгое страданье,  
Чтоб искупить грядущий свой покой.  
И Люцифер воскликнул, полный гнева,<sup>1</sup>  
«Великий Дух, могучий властелин!  
Не я ли плод счастливого посева?  
Избранник твой не я ли здесь один?  
Но ты еще готовишь мне собрата,  
Презренного, безвольного раба?  
Вселенная и без него богата...  
Иль, может быть, и речь моя слаба,  
И мысль моя крылатая ничтожна,  
Чтоб мой восторг пред божеством излить?..  
Мириться с ним, клянусь, мне невозможно:  
Твой дивный свет могу ли с ним делить!  
С лица земли сотру его скорее,  
Чем допущу сравнять его с собой<>  
Могучий Дух, признаюсь, не робея,  
Что ты – неправ. Я оскорблен тобой»...  
И дерзкому, в ответ на вызов смелый,  
Послышалось, как отдаленный гром:  
– «Оставь меня, в гордыне очерствелый!  
Ступай, гордец, владычеству над злом!  
Что ты сказал, – то пусть и совершится!  
Тут места нет полету праздных слов.  
Ты должен пасть и торжества лишиться;  
Спасенья жди лишь от земных сынов;  
И кто из них отвергнет искушение, –  
Тебя ко мне приблизит на ступень;  
Уступит кто, – тот отдалит спасенье  
И станешь ты опять блуждать, как тень;  
Но в миг, когда ты будешь проклят светом, –  
Изгнанника, тебя приму я вновь  
И прикажу сияющим планетам  
Зажечь в тебе бессмертную любовь».

Бегут века, в пространстве исчезая;  
На смену им – все новые года;  
Одна волна, за ней спешит другая,  
А позади от прежних – ни следа.  
Ждет Люцифер<> и ненавистью жгучей<sup>2</sup>  
Пылает он к земле и к небесам...  
Водоворот... Кругом соблазн кипучий...  
Царит Ваал... Поруган скромный храм...  
Сын на отца, а брат идет на брата...  
Тиран и раб заплотонили мир<>  
И в омуте победного разврата

1. В печатном варианте до правки: *Тогда вскричал Люцифер, полный гнева.*

2. В печатном варианте до правки: *Люцифер ждет и ненавистью жгучей*

Слабеет звон когда-то звучных лир...

Далее в сборнике: «Перебендя» (из «Кобзаря» Т.Г.Шевченко) (л. 28–29об.), «Думы» Т.Г.Шевченко, взятые из той же книги («Мелькают дни, мелькают ночи...»), «Н.В.Гоголю» («За думою дума, как рой, вылетает...»), «Думы, думы дорогие...»; л. 30–31об.), а также «Маленькой Марьяне» (л. 32) и «Сова» (л. 33–33об.) того же автора. На л. 34–35 – «Дар смерти» Шарля Гро, после чего – на л. 36 – идет еще один перевод с английского.

### Голос из тумана

(Стивен-Филипп)

(С английского)

I.

Пусть крик моей души прорежет мглу тумана!  
Творец, не допусти мне сердцем онеметь!  
Ужели суждено погибнуть мне так рано?  
Тускнеет жизнь моя... Нет больше сил терпеть.  
Как меч заброшенный, в безделья я заржавел,  
Покрылся плесенью... Я стал не человек.  
Любовь и ненависть, – я все равно оставил  
И только сознаю: уходит жизнь навек.

II.

Нет надо мной небес. Никто не слышит стона.  
Клянусь, и самый ад не устроит меня.  
Завидна мне судьба страдальца Иксиона<sup>3</sup>;  
Я смело б кинулся в пасть вечного огня.  
Гореть и не сгорать, изведать сладость муки,  
Всем существом своим найти в мученьях рай...  
К тебе, Спаситель мой, протягиваю руки, –  
Пусть душа горит, но жизни новой дай!

III.

Шум улиц на меня уныние наводит:  
Однообразный шаг прохожих нестерпим;  
Как тени бледные, толпа, скучая, бродит;  
Все лица скованы бесстрашием одним;  
В бесцельной суете волнуются народы...  
Что увлекает их? – ведь некуда идти!  
Под солнцем призрачным, не слушаясь природы,  
Вращается Земля по ложному пути.

IV.

Творец, даря жизнь, в меня ты брызнул светом  
И тонким зрением и слухом наградил, –  
Взгляни же, что теперь в твоём создании этом!  
Где слава дел твоих, избыток прежних сил?  
Кругом все блеск и цвет, и волны аромата,  
И обаяние волшебной красоты,  
А я – и слеп, и глух, и сердце мглой объято, –  
Скольку я ощупью и жду, спасешь ли Ты...

V.

Невольно чувствую, зловещею стеною  
Мрак надвигается, опередивший свет,  
И постепенно мир опять зальется тьмою...  
Зачем я прозябал напрасно столько лет!  
К чему искал в вине желанного спасенья  
И хламом каждый день поддерживал себя!  
Я гибну без борьбы... Позорней нет паденья...  
О, если б мог я жить, страдая и любя!

Далее в сборнике следовали «Эпиталама» («О, девство чистое, к тебе пылаю страстью...») Поля Верлена (л. 37), две басни Г.-Э.Лессинга под общим названием «Рогоносцы» – «Ростовщик», «Моряк и купец» (л. 38–40). На с. 41–42 – стихотворение на английский мотив:

### Рождественская ночь

(мотив Гудби<sup>4</sup>)

Когда я был еще юнцом,

<sup>3</sup> Царь флегиев, Иксион (Ἰξίων), в наказание за свои беззакония, был прикован Зевсом в подземном царстве к вечно вертевшемуся огненному колесу (см. об этом у Пиндара). *Примечание В.В.Уманова-Каплуновского.*

<sup>4</sup> С. V. Godby. *Примечание В.В.Уманова-Каплуновского.*

С каким восторженным лицом  
Я ждал рождественского деда!  
Бывало, вскочишь на заре,  
Глядишь – чуть брезжит на дворе...

Начнется с нянюшкой беседа:  
«А где чулок-то, баловник?  
Никак унес в мешке старик»...

Но я – догадлив, знаю шутки  
И босиком с кровати – скок.  
Смотрю – в камине мой чулок,  
И шепчет няня прибаутки.

В чулке – солдатики, волчки,  
Паяцы, пряники, коньки...

И верил я, что все игрушки  
Мне дед рождественский носил.

О нем я с жадностью ловил  
Рассказы нянюшки-старушки.  
\* \* \*

Прошло – не помню, сколько лет...

Прозаик стал я, не поэт;

Поблекли сказочные грезы:

Я в школе слышал разговор,

Что этот дед – чистейший вздор,

И в сердце закипели слезы.

Чем дальше в лес – тем больше дров.

Я холил проблемски усов

И с нескрываемым презреньем,

С усмешкой тонкой на губах

Твердил, что думать о чулках

Смешно-де людям с положеньем.

Но в зрелом возрасте опять

О них пришлось мне помышлять, –

О том, чтоб звонкого металла

Побольше наложить в чулки,

Пока не вышел в старики

(Всегда так будет и бывало!).

\* \* \*

Ведь, в самом деле, как-никак,

Немножко надо на табак,

Хоть изредка на... шуры-муры,

Женился ж, – надо на жену,

А то совсем пойдешь ко дну

В волнах семейной процедуры;

Коль бесприданница жена

(Капризной вчетверо она!),

Пожалуй, нужно на карету,

На бронзу и на серебро, –

На всевозможное добро...

Как выполнить такую смету?

Бросаться в прорубь головой?

Ах, да! Чулок – спаситель мой.

\* \* \*

Я – стар и дряхл. Былые годы

Совсем измучили меня, –

В крови нет прежнего огня,

И вышел мой чулок из моды, –

Заштопан, выцвел, опустел,

Стать тряпкой... Вот земной удел!..

Под заголовком «В вечерние часы» на л. 43–45 помещены два сонета Андре Дюма: «Музы» («Как тихо на душе! Как ясен кругозор!..») и «Рыцарь цветов» («Волшебны вечера пленительной весны...»). Далее – подборка переводов из Ги де Мопассана: «Рабы и свободные» (л. 46–48), «Уличная встреча» (л. 49–50), «Солнечная греза» (л. 51–52), «Испуг» (л. 53), «В шестнадцать лет» (л. 54), «Желанья» (л. 55), «Снежная ночь» (л. 56), поэма «Деревенская Венера» (л. 57–61об.). Из Леонса Дёпона в сборнике планировалось поместить два перевода, объединенные в цикл «Сельские картины»: «Поединок» («В безумной ярости, с кровавыми глазами...») и «Вечный труженик» («Всю жизнь в борьбе с дождем, с холодными ветрами...») (л. 62–67). Затем шли два перевода из современного итальянского поэта Франческо

Пастонни «Мелодия» («Крылатые слова любви вдруг зазвучали...») и «Глаза» («То был луч неожиданной встречи...») (л. 68–70), «К озеру» из книги «Размышлений» Ламартина (л. 71–72об.). Подборка из Эмиля Верхарна включала стихотворение «На заре» («Чтоб выражать любовь глазами...») и цикл «В полуденные часы» из двух стихотворений – «За работой» («Час вдохновения наступил...») и «На отдыхе» («Вот лампа зажжена, – люблю я этот час...») (л. 73–74об.). Далее следует Ю.Гольдберг, с немецкого – «Сорванная роза», «Ключки воспоминаний», «Я часто слушал пенье птиц...», «Мировые слезы» (л. 75–78). Из Габриэля д' Аннунцио В.В.Уманова-Каплуновского заинтересовали лирическая поэма «Волна» (л. 79–81об.), монолог «В майский праздник» (л. 82–83), из Жана Лагора – «Жрец. Из древнеегипетских легенд» (л. 84–89), из Жана Ришпэна – «Отец и мать» (л. 90–91), «Опьянение» (л. 92), «Два поцелуя» (л. 93), «Облака» (л. 94–94об.). Далее шли стихотворение на мотив Анри Сюпервилля «Зимнее настроение» (л. 95) и подборка из Левона Григоряна – «Женские сердца» («Принес возлюбленной цветы...»), «Прощальная песня» («Не жди забытых песен вновь...»), «В дни непогоды» («Вверху – гремят и мчатся тучи...»), «Другу» («Ночь раскинула полог вокруг...»), «Не верь!» («Не верь улыбке – нежной, тайной...»); л. 96–100). В подборку переводов из Франсуа Коппе были включены «Руина», «В осажденном Париже. Провиант» и «В театре» (л. 101–103об.). В конце подборки – переводы с украинского: «Кубок» и «Подарок» Я.И.Щеголева (л. 104–106), «Украина» Б.Д.Гринченко (л. 107–108), «Вечерние аккорды» Микола Вороного (л. 109), «Краса перехода» В.Кобылянского (л. 110), «Тоска» Богдана Лепкого (л. 111), «Покорно все молчат» Петро Карманского (л. 112), «В полумраке» Х.Алчевской (л. 113), «Ветру» А.Постоловского (л. 113–113об.), «Туман» Павло Тычины (л. 114), «Конец» Я.Савченко (л. 115). Наконец, на л. 116 – маленький набросок, озаглавленный как «Британский мотив»: «Улыбнись – ответит жизнь улыбкой, / А заплачешь – будешь одинок: / Старый мир нуждается в весельи, / Но печалей – тьма и без твоих».

Большинство материалов – вырезки из газет и журналов (в частности, из газет «Петербургская жизнь», «Воскресенье», журналов «Баян», «Русская мысль», «Водолаз», «Всемирная панорама», «Тифлисский журнал», «Новый журнал», «Всеобщий журнал», «Весь Мир»), но есть и немногочисленные рукописи. В частности, в рукописи представлены большинство переводов с украинского (Микола Вороной, В.Кобылянский, Богдан Лепкий, Петро Карманский, Х.Алчевская, А.Постоловский, Павло Тычина, Я.Савченко), можно предполагать, что они так и остаются неопубликованными.

Несмотря на то, что на обложке готовившегося сборника стоят далекие друг от друга даты – 1883 и 1928 – подавляющее большинство переводов относятся к началу XX в., располагаясь в пространстве между первой русской революцией и Октябрьской революцией 1917 г. В подаче материала нет системности: переводы с разных языков смешаны друг с другом, в число переводов добавлены стихотворения «на мотив». Очевидно, что сохранившийся вариант книги был черновым, требовал весьма значительной доработки, однако знакомство с ним полезно, поскольку дополняет сведения по истории русского поэтического перевода начала XX века [см.: 12, с. 199–206; 13, с. 736–740; 14, с. 693–697; 15, с. 250–256; 16, с. 245–251].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Сохранившиеся в Российском государственном архиве литературы и искусства переводы В.В.Уманова-Каплуновского, которые предполагалось включить в невышедшую книгу «Отзвуки» (1928), существенно расширяют наше представление о творческой личности самого переводчика. Традиционно В.В.Уманов-Каплуновский воспринимался как переводчик с французского и славянских языков, однако данная книга представляет его как интерпретатора

поэзии английских, немецких, итальянских, армянских и др. авторов, тем самым подчеркивая многогранность интересов и творческого дарования. В нашей статье воспроизведены факты внимания к английской поэзии, характеризующиеся редким подбором имен и приоритетов. Материалом для дальнейших исследований могут стать разнообразные переводы В.В.Уманова-Каплуновского с украинского языка, среди которых обращения не только к классическим именам (например, Т.Г.Шевченко), но и к сложным, вызывавшим споры дарованиям Микола Вороного, Богдана Лепкого и др.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баян: Сборник произведений современных славянских поэтов и народной поэзии / Пер. [и предисл.] В.В.Уманова-Каплуновского. – СПб.: издание журнала «Пантеон литературы», 1888. – Вып. 1. – [6], 108 с.
2. Уманов-Каплуновский В.В. Славянская муза: Переводы и подражания. – СПб.: издание автора, 1892. – [10], 186 с.
3. Уманов-Каплуновский В.В. Незаметные драмы: Млечный путь, Страсть и другие рассказы. – СПб.: типолитография М.Пайкина, 1899. – [6], 417 с.
4. Уманов-Каплуновский В.В. Лучи и тени. Очерки и параллели. – СПб.: тип. «Север», 1904. – [4], 323 с.
5. Уманов-Каплуновский В.В. Млечный путь. Записки нервного человека. – СПб.: Центральная типолитография М.Я.Минкова, [1905]. – 32 с.
6. Уманов-Каплуновский В.В. Около цветов: Повесть. – СПб.: издание А.А.Каспари, 1904. – 72 с.
7. Уманов-Каплуновский В.В. Фарисеи (Из галереи типов конца XIX столетия): Роман в двух частях. – СПб.: типолитография В.В.Комарова, 1905. – [4], 271 с.
8. Уманов-Каплуновский В.В. Сказка об Иване, Евпраксии царевне и Климе царевиче. – М.: тип. Товарищества И.Д.Сытина, 1899. – 39 с.
9. Уманов-Каплуновский В.В. Мысли и впечатления: Сборник стихотворений [и поэм]. – СПб.: типолитография М.Пайкина, 1899. – [8], 284, VII с.
10. Лефевр Сент-Оган. Старость Дон Жуана: Комедия в трех действиях / Пер. с франц. [в стихах] В.В.Уманова-Каплуновского. – СПб.: тип. А.С.Суворина, 1905. – 28 с.
11. Уманов-Каплуновский В.В. Отзвуки (1883–1928 гг.). Сборник стихотворений. Переводы с французского, итальянского, армянского и других языков. Автографы и вырезки из периодики с авторской правкой. 1883–1928 гг. // Российский государственный архив литературы и искусства. – Ф. 512. – Оп. 1. – Ед. хр. 22.
12. Жаткин Д.Н. Д.Г.Россетти в восприятии и осмыслении К.И.Чуковского // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. Серия Социально-гуманитарные науки. – 2015. – №1 (23). – Т. 2. – С. 199–206.
13. Жаткин Д.Н. Томас Мур в восприятии и осмыслении К.И.Чуковского // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №10. – Ч. 4. – С. 736–740.
14. Жаткин Д.Н. Роберт Бёрнс и К.И. Чуковский // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №3. – Ч. 4. – С. 693–697.
15. Круглова Т.С., Жаткин Д.Н. Немецкие страницы переписки К.И.Чуковского с Л.К.Чуковской // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 2. – №6 (28). – С. 250–256.
16. Жаткин Д.Н., Круглова Т.С. Образы немецкого мира в переписке Л.К.Чуковской с Д.С.Самойловым // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 1. – №6 (28). – С. 245–251.

*Статья подготовлена по проекту № 17-18-01006 Российского научного фонда «Эволюция русского поэтического перевода (XIX – начало XX века)».*

*Статья поступила в редакцию 20.04.2018  
Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 821.161.1

**ВЕТХОЗАВЕТНЫЙ КОНТЕКСТ И МЕТАТЕКСТ ПОВЕСТИ М.М. ПРИШВИНА  
«МИРСКАЯ ЧАША»**

© 2018

**Урюпин Игорь Сергеевич**, доктор филологических наук, профессор кафедры русской литературы  
*Московский педагогический государственный университет*

(119435, Россия, Москва, улица Малая Пироговская, дом 1, строение 1, e-mail: isuryupin78@mail.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается философско-онтологическая проблематика повести М.М. Пришвина «Мирская чаша» в контексте нравственно-этических исканий писателя периода революционных потрясений начала XX века, выявляются мотивы и образы, восходящие к Ветхому Завету (библейский миф об Адаме и райском саде; сюжет братоубийства Каином Авеля; ветхозаветная Троица в «Авраамовой хижине»; продажа первородства за чечевичную похлебку Исавом; «воронка» Авaddonа, князя тьмы из книги Притчей, затягивающая человечества в преисподнюю; аллюзии и реминисценции из книг царя Соломона и пророка Даниила; трансформация сто тридцать шестого псалма Давида «На реках Вавилонских») и образующие семантическое единство, которое приобретает свойство метатекста с его особой художественной логикой, эстетикой, аксиологией. В статье впервые в пришвиноведении дается системно-целостный анализ ветхозаветного образно-философского пространства повести «Мирская чаша», устанавливаются лейтмотивные связи, анализируется религиозно-нравственная партитура произведения, раскрывается мифопоэтическая семантика и символика историко-культурных реалий. Ветхозаветный текст и контекст повести М.М. Пришвина «Мирская чаша» вступает в диалогические отношения с новозаветным текстом и контекстом, образуя художественный синтез, который в русской литературе первой трети XX века становится основой творческого взаимодействия реализма и модернизма.

**Ключевые слова:** М.М. Пришвин, «Мирская чаша», Библия, ветхозаветный текст, ветхозаветный контекст, русская литература первой трети XX века, метатекст, мифопоэтика, художественная аксиология, библейские аллюзии, библейские реминисценции.

**ANTIQUATED CONTEXT AND METATEXT OF THE STORY OF M.M. PRISHVIN  
“WORDLY BOWL”**

© 2018

**Uryupin Igor Sergeyevich**, Doctor of Philological sciences, professor of department of the Russian literature  
*Moscow Pedagogical State University*

(119435, Russia, Moscow, Malaya Pirogovskaya Street, house 1, structure 1, e-mail: isuryupin78@mail.ru)

**Abstract.** In article the philosophical and ontologic perspective of the story of M.M. Prishvin “A wordly bowl” in the context of moral and ethical searches of the writer of the period of revolutionary shocks of the beginning of the XX century is considered, the motives and images which are going back to the Old Testament come to light (the bible myth about Adam and a paradise garden; plot of fratricide by Cain of Abel; an antiquated Trinity in “the Avraamovy hut”; sale of primogeniture for lentil soup Esau; Abaddon’s “funnel”, the Prince of Darkness from the book the Parable tightening mankind in an underworld; hints and reminiscences from books by the tsar Solomon and the prophet Daniil; transformation of the hundred thirty sixth psalm of David “On the rivers Babylon”) and forming semantic unity which gains properties of the metatext with its special art logic, an esthetics, an axiology. In article for the first time in a prishvinovedeniye the system and complete analysis of antiquated figurative and philosophical space of the story “Wordly Bowl” is given, leytmotivny connection is established, the religious and moral score of the work is analyzed, mythopoetic semantics and symbolics of historical and cultural realities reveals. The antiquated text and a context of the story of M.M. Prishvin “A wordly bowl” enters the dialogical relations with the new treasured text and a context, forming art synthesis which in the Russian literature of the first third of the XX century becomes a basis of creative interaction of realism and modernism.

**Keywords:** M.M. Prishvin; “A wordly bowl”, Bible; antiquated text; antiquated context, Russian literature of the first third of the XX century, metatext, mythological school in literary criticism art, axiology, bible hints, bible reminiscences.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Метафизический ракурс осмысления революционных событий начала XX века, представленный М.М. Пришвиным в повести «Мирская чаша» (1922), почти исключительно связывается исследователями с православно-христианским контекстом. В оценке произошедшего в России в 1917 году политического переворота, повлекшего за собой кардинальное изменение всего существующего миропорядка, национального лада и уклада, писатель «мировоззренчески опирается на Христа и важнейшие моменты Его учения» [1], создавая художественное полотно, насыщенное «образами и мотивами, восходящими к религиозно-мифологической системе Библии» [2, с. 237]. Однако сквозь ярко выраженный новозаветный текст, являющийся онтологическим ядром повести, в «Мирской чаше» отчетливо проступает и ветхозаветный археопласт, придающий размышлениям писателя о драматических событиях «19-го года XX века» особый вневременной характер.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В современном пришвиноведении, сосредоточившемся по преимуществу на философско-онтологических и эпистемологиче-

ских проблемах художественного и публицистическо-дневникового дискурса писателя, его жизнетворческих стратегиях (Е.А. Худенко [3]) и аксиологических константах (А.В. Святославский, А.А. Алехина [4]), интерес к повести «Мирская чаша» заметно усиливается. Исследователи, осмысляя феномен революции и отношение к ней автора «Кашеевой цепи» и «Осударевой дороги», размышляют о пришвинских духовно-нравственных прозрениях и социальных предостережениях относительно «деградации в коммуно» национального идеала соборности (Н.А. Меркурьева [5]), раскрывают символический, апокрифический и мифопоэтический пласты повести (Т.Т. Давыдова [6], Н.Н. Иванов [7]), обращаются к религиозному контексту (В.А. Поджио [8]) в его православно-церковной традиции.

*Формирование целей статьи.* Однако до сих пор еще не изученным остается ветхозаветный пласт повести, образующий особое метатекстуальное единство, выявление которого и составляет главную цель данной работы.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Лирико-философский пафос пришвинских раздумий о судьбе России, напоминающей «пустыню с оазисами», разоренными в революционном безумии самим русским народом («срубили оазисы, источники иссякли,

и пустыня стала непроходимой» [9, с. 485]), прямо соотносится с ветхозаветными образами и мифологемами, ибо, по словам псаломщика, Господь «превращает реки в пустыню и источники вод – в сушу, землю плодородную – в солончатую, за нечестие живущих на ней» [10, 106; 33–34]. М.М. Пришвину, как и И.А. Бунину, казалось вполне очевидным, что духовное оскудение России в эпоху революции явилось следствием «пагубы», ниспосланной Богом за великое грехопадение ее народа, поддавшегося большевистским соблазнам. Автор «Окаянных дней» в записи от 10 февраля 1918 года свое восприятие национальной катастрофы, в одночасье разрушившей «дом-Россию», невольно соотносит со словами пророка Иеремии, оказавшимися чрезвычайно актуальными: «Все утро читал Библию. Изумительно. И особенно слова: «<...> Вот Я приведу на народ сей пагубу, плод помыслов их»» (курсив И.А. Бунина. – И.У.) [11, с. 281]. Вся «история России», как и история «избранного народа», – это история Божьего возмездия, наказания за дела и помыслы не только «сознательной личности» – вождей и властителей дум, но и бессознательной массы, которой «нет никакого дела до власти» [9, с. 486], какая бы она ни была. «Но когда же кончится наконец такая ужасная история» [9, с. 486], – вопрошал автобиографический герой повести «Мирская чаша» Алпатов, проецируя на настоящее события легендарного прошлого, ту библейскую древность, с которой соизмеряется современность.

Размышляя о дне насущном, с его заботой «о хлебе едином» [9, с. 530], писатель устремляется за горизонт, за ту «черту, отделяющую небо и землю» [9, с. 537], за которой, по простосердечию «клюквенной бабы», и есть настоящий «рай» [9, с. 498]. «Нужно только присмотреться к этому миру, и тогда совсем другое покажется» [9, с. 497–498], и в самом обыкновенном павлине, которому сторож колонии не раз обливал хвост помоями, а мальчишки регулярно оплевывали, увидится «райская птица», «из райских, конечно», стран («Есть же такие страны райские») [9, с. 488]. Архетип рая, «всегда ассоциировавшийся с садом» [12, с. 72], в художественном сознании М.М. Пришвина неразрывно связывается с родиной: «я бы мог петь о ней, как Соломон о своей лилии» [9, с. 486], – говорит автобиографический герой повести.

В ветхозаветной Песни Песней, приписываемой царю Соломону, образ сада имеет сакральное значение: он не только напоминает об утраченном рае, первозданной эдемской гармонии, которую человеку на мгновение возвращает любовь, но и аллегорически указывает на саму духовную возлюбленную: «сад – сестра моя, невеста, заключенный колодезь, запечатанный источник» [13, 4, 12]. Именно этот мифопоэтический контекст воссоздается в повести, автобиографический герой которой прямо называет родину возлюбленной, подобной несравненной лилии из сада царя Соломона: «Что лилия между гернами, то возлюбленная моя между девицами» [13, 2, 1, 2]. «Родина... Если бы моя далекая возлюбленная могла услышать в слове силу моей любви!»; «Но ведь я знаю, что она существует, прекрасная, и больше знаю, я избранник ее сердца и душа ее со мною всегда» [9, с. 486].

В лирическом монологе Алпатова, представляющем по сути сокровенную авторскую исповедь, угадывается философско-иносказательный смысл, герой хорошо осознает свою высокую миссию художника – не только «свято хранить ризы земные» [9, с. 485], но и проществовать об истине. «Я кричу: «Ходите в свете!» – а слово эхом ко мне возвращается: «Лежите во тьме!»» [9, с. 486]. Духовный пафос алпатовского призыва, обращенного к миру (в том самом «мирском» значении этого слова, актуализирующем в названии повести комплекс сложнейших ассоциаций), совпадает с изречением пророка Исайи: «Народ, ходящий во тьме, увидит свет великий» [14, 9, 2]. Но для созерцания этого божественного

света нужно вырваться из «тьмы внешней» и встать на путь внутреннего просветления. «Придите, – говорит библейский пророк, – и будем ходить во свете Господнем» [14, 2, 5].

А потому не случайно в «заутренний час» вырывается из сердца героя молитва: «В день грядущий, просветли господи, наше прошлое и сохрани в новом все, что было прежде хорошего, леса наши заповедные, истоки могучих рек, птиц сохрани, рыб умножь во много, верни всех зверей в леса и освободи от них душу нашу» [9, с. 486]. Может показаться странным, что Алпатов просит Бога освободить его душу не от власти над ней греха, а от «звериного»/«мирского» начала, препятствующего созерцанию божественной гармонии всего сущего. «Неразличение» во тьме, хаосе революционных будней, животво-инстинктивного и духовно-человеческого, истины и лжи, добра и зла больше всего пугает пришвинского героя, уже успевшего в годину испытаний познать великую «силу любви раз-личающей» (курсив М.М. Пришвина. – И.У.) [9, с. 503]. Только такая любовь способна сделать человека Человеком, вернуть ему изначальный образ, подобный образу Творца. Разорвав после грехопадения Адама «органическую» связь с Создателем, люди оказались во «власти земли»: «мы покорили безумие животных <...> не замечая того, что безумная воля их переходила в человека, сохранялась, копилась в нем до времени» [9, с. 485], а в революцию «зверь безумный освободился» [9, с. 485]. Побороть этого зверя и вознамерился пришвинский герой, пытаясь победить прежде всего в самом себе «обезьяньего раба» [9, с. 502]. «Чтобы не стать обезьянами и вызвать в себе силу на борьбу» [9, с. 503] со своей низшей, животной природой, «шкраб» Алпатов пытается через культуру и просвещение «очеловечить» мир, подобно праотцу Адаму, нарежнему «имена всем скотам и птицам небесным и всем зверям полевым» [15, 2, 20]. «Будем же записывать имена деревьев, животных, ручьев, камней, трав и под каждым именем писать миф, быль и сказ, песенку» [9, с. 503]. Так пришвинский герой уподобляется «новому Адаму», вступившему на «путь творчества мира», который, по замечанию Е.Ю. Кнорре, «видится Пришвину как покаяльный путь внутреннего прозрения сквозь «завесу числа» «вечных имен»» [16, с. 254].

Для Алпатова, угадывающего таящийся в имени всех окружающих его вещей и явлений, имя – не пустой звук, а ноуменальная реальность. П.А. Флоренский, с идеями которого созвучны пришвинские размышления о бытии, был убежден в том, что «только имя предельно прилегает к сущности в качестве ее первообнаружения или первоявления, и потому оно преимущественно именуется сущность в полноте ее энергий» [17, с. 182]. Сакральный по своей духовной природе акт именования подвергается в революционную эпоху тотальной ревизии, происходит подмена одного другим, лишь на первый взгляд кажущаяся формальной. «...Была полиция, стала милиция, одного комиссара убили, другого статуя поставят» [9, с. 539], – замечает один мастеровой мужик Фомке, брату революционера Персюка. До перемены властей и партий простому человеку нет дела, всё «только снаружи меняется» [9, с. 539]. Невзирая на имена и лица, и те, и другие «бьют» «нашего брата» – «Так это всегда было: и раньше, и теперь» [9, с. 538]. «Ну Каин, я понимаю, убивает, а то говорят «мы Авель» и тоже убивают» [9, с. 539], – возмущается стекольщик. За библейскими образами Каина и Авеля проступает вечный сюжет братоубийственной розни, который в XX столетии становится тотальным: убийца и жертва перестают быть антиподами и отличаются друг от друга только именами.

Такое неразличение имен («духовных сущностей» [17, с. 182], по выражению П.А. Флоренского) является предзнаменованием катастрофы, подобной той, которую описал в своей книге пророк Даниил, поведавший трагическую историю халдейского царя Валтасара. Участь

грозного восточного властителя, осквернившего иерусалимский храм, была возведена ему в разгар праздничного пира: «В тот самый час вышли персты руки человеческой и писали против лампы на извести стены чертога царского, и царь видел кисть руки, которая писала» [18, 5, 5]; «И вот что начертано: мене, мене, текел, упарсин» [18, 5, 25]. Эти таинственные слова сумел разъяснить Валтасару пророк Даниил: «исчислил Бог царство твое и положил конец ему» [18, 5, 26]. В пришвинской повести русские мужики, переживая хаос революционной смуты, разгадывая «загадку о том, как и когда все это кончится» [9, с. 513], пытаются найти ответы на волнующие их вопросы в Священном Писании, проводя аналогии между событиями легендарного прошлого и исторического настоящего, в котором обязательно содержатся знаки недалекого будущего. «Как при Навуходоносоре, рука написала на стене, и никто не мог понять, гадалка намекнула на конец Навуходоносора» [9, с. 513]. Неразличение простыми крестьянами и рабочими, знаемыми с Библией лишь понаслышке, Навуходоносора и Валтасара (который, кстати говоря, был «сыном или внуком Навуходоносора (18, 5, 18) и последним царем вавилонским из Халдейской династии» [19, с. 94]), равно как Моисея и Христа, которому приписывали заповедь «не убий» («Христос учил людей не убивать, но вы эту заповедь обернули по-своему и сделали из нее самое вредное дело» [9, с. 533]), оказывается следствием не столько религиозной наивности и невежества, сколько духовной дезориентации в мире абсолютных и относительных ценностей. Об этом прямо «без всякого даже раздумья и смущенья» заявляют мужики, уверяя Алпатова в том, «что чечевичная похлебка им выше первенства» [9, с. 519].

Подобно ветхозаветному Исаву, продавшему «первородство свое Иакову» [15, 25, 33] ради «хлеба и кушанья из чечевицы» [15, 25, 34], русский народ в революцию соблазнился «хлебом насущным», поступил «одной из высших ценностей» [20, с. 541] «ради ничтожной сиюминутной выгоды» [20, с. 539], а потому лишился своего божественного избранничества. Сам же «бесхозный Алпатов» остается верен своему духовному призванию и отвергает греховные искушения: «Ох, если бы не это первенство, стал бы я хлебать чечевичную похлебку, я бы в комиссары заделался, а лучше бы всего к барону Кыш, чтобы нет никого и никаких» [9, с. 520].

Однако интуитивное, во многом нерелективное понимание / ощущение сути происходящих событий (совпадающее в своей глубинной основе с философско-психологическими интенциями Н.О. Лосского, трансформирующимися «в эстетические принципы писателя» и художественно претворившимися в «мировоззрении главного героя» повести «Мирская чаша» [21, с. 152]) удерживает Алпатова от сделки с совестью. Впрочем, не только интеллигента Алпатова, но и тех, обывателей, кто бессознательно (точнее – сверхсознательно) отвергает большевистский миропорядок. Такова, между прочим, Павлиниха – «барская нянька, старуха, враждебная советской власти *столетием собственного ее опыта жизни*» [9, с. 478] (курсив наш. – И.У.). Она убеждена в том, что «кто Библию читать умеет, тому известно число» [9, с. 489], сколько «процарствует Аввадон, князь тьмы» (орфография мифонима пришвинская. – И.У.) [9, с. 489].

Аваддон, апокалиптический падший ангел-губитель, хранитель «ключа от кладезя бездны» [19, с. 4], в Ветхом Завете упоминается неоднократно [22, 26, 6; 22, 28, 22], в Книге притчей сказано, что «Преисподняя и Аваддон – не насытятся» [23, 15, 11] и поглощают в свою черную дыру весь мир в исконном, вселенско-метафизическом значении этого слова. Своеобразной воронкой, в которую неумолимо погружается и преосуществляется все сущее, становится «огромный кипящий чан, заваренный богом черного передела русской земли» [9, с. 515]: «В том чану вертятся и крутятся черные люди со всем сво-

им скарбом вонючим и грязным, не разуваюсь, не раздеваясь, с портянками, штанинами, там лапоть, там юбка, там хвост, там рога, и черт, и бык, и мужик, и баба варит ребенка своего в чугуне, и мальчик целится отцу своему прямо в висок, и все это называется *мир*» (курсив М.М. Пришвина. – И.У.) [9, с. 515-516]. «Бог черного передела», князь тьмы, князь мира сего, обращает революционную Россию в свою дьявольскую веру.

«– Крестят Русь на реках Вавилонских.

– На Тигре и Ефрате.

– И все Персюк, один креститель <...>» [9, с. 550].

Фанатичный комиссар Персюк, оправдывающий жестокость и насилие во имя торжества идеи, в духовном ослеплении убивающий родного брата Фомку, учиняющий расправу над крестьянами, не согласными с экономическими требованиями большевиков, становится орудием Провидения, посылающего русскому народу великие испытания, подобно царю Навуходоносору, разрушившему Иерусалим, но вместе с тем разбудившему евреев от духовного оцепенения. Покаянный плач иудеев был поэтически воссоздан царем Давидом в 136 псалме, получившем известность в русской народно-религиозной культуре под названием «На реках Вавилонских» («При реках Вавилона, там сидели мы и плакали, когда вспоминали о Сионе...») [10, 136, 1]. Писатель, по замечанию З.Я. Холодовой, «отвергая упрощенность, шаблоны», считал образ Персюка чрезвычайно сложным: ««вовсе не дурной человек»» [24, с. 171], но скорее пропащий. Не случайно в богослужбном чине православной церкви песнопение «На реках Вавилонских» поется «с недели о блудном сыне (вторая подготовительная неделя перед Великим постом) и две последующие недели до недели о Страшном суде» [25]. Так в повести «Мирская чаша» возникает и крещендо усиливается мотив покаяния, обращенный ко всем блудным детям Русской земли накануне Страшного суда истории.

Сбившийся в революционном вихре со своего предустановленного свыше пути русский народ потерял духовные ориентиры. Но не оставляет Господь своей милостью заблудших сынов своих и являет им чудо, «и это чудо называется сказкой» [9, с. 547]: высоко над снежной равниной загорается путеводная вифлеемская звезда. Однако евангельский образ волхвов, идущих «по снегам за новым заветом в тишине ночной» [9, с. 547], в пришвинской повести неразрывно связывается с ветхозаветным истоком, возвращение к которому для сбившихся с дороги путников станет залогом грядущего спасения: «Назад вернулись волхвы, спиной к потемневшей звезде, идут по своим следам в прошлое, утерянное возле Авраамовой хижины, там где-то просто вьется тропа, выводя на широкий путь всех народов» [9, с. 547]. «Это не волхвы, это вся Россия заблудилась, - замечает Н.В. Борисова, - это она пятится назад в искривившееся прошлое» [26, с. 29]. Вместе с тем поворот волхвов «спиной к потемневшей звезде» – далеко не однозначный образ, вовсе не в «искривившееся прошлое» «пятятся» восточные мудрецы, а возвращаются «по своим следам» к «Авраамовой хижине», затерянной в глубине священной дубравы Мамре, где, согласно библейской книге Бытия, впервые была явлена ветхозаветная Троица – Бог «приходит к Аврааму в виде трех странников (ангелов)» [27, с. 26], чтобы благословить патриарха и весь его будущий род, указав поистине «широкий путь» для грядущего спасения человечества.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Так М.М. Пришвин, воссоздавая в повести «Мирская чаша» картину революционного хаоса в России, проецирует на исторические события 19-го года XX века сюжеты и мифологемы Священного Писания, пытаясь с позиции вечности, непрерываемых нравственно-этических ценностей, воплощенных в библейском слове, осмыслить духовные константы, отвергнутые безбожной большевистской властью. Ветхозаветные мотивы и образы возникают в

творческом сознании писателя далеко не случайно, они образуют особый метатекст повести со своей художественной логикой, напряженной религиозно-философской коллизией, эстетикой и аксиологией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Подоксенов А.М. Библейские мотивы в повести «Мирская чаша» и дневнике М.М. Пришвина // *Credo New*. 2014. №2. Электронный ресурс: <http://credo-new.ru/archives/201> (дата обращения: 28.02.2018).

2. Дергачева Э.С. Библейские мотивы в повести М.М. Пришвина «Мирская чаша. 19-й год XX в.» // Национальный и региональный «Космо-Психо-Логос» в художественном мире писателей русского Подстепья (И.А. Бунин, Е.И. Замятин, М.М. Пришвин): научные доклады, статьи, очерки, заметки, тезисы, документы. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2006. С. 235–241.

3. Худенко Е.А. Жизнетворческие стратегии в русской литературе XIX–XX вв. и концепция творческого поведения М.М. Пришвина. Барнаул: АлтГПА, 2010. 186 с.

4. Святославский А.В., Алехина А.А. Творческая личность на рубеже эпох: к дискуссии вокруг повести М. Пришвина «Мирская чаша» // *Ярославский педагогический вестник*. 2018. №1. С. 234–238.

5. Меркурьева Н.А. Деградация в коммуны, или «Грядущий хам» Михаила Пришвина // *Вестник Брянского государственного университета*. 2013. №2. С. 213–216.

6. Давыдова Т.Т. Языком сказки и мифа // *Высшее образование в России*. 2001. №5. С. 75–83.

7. Иванов Н.Н. Символика, апокриф, миф в повести М. Пришвина «Мирская чаша» // *Историософия в русской литературе XX и XXI веков: традиции и новый взгляд: Материалы XI Шешуковских чтений*. М.: МПГУ, 2007. С. 109–112.

8. Поджио В.А. Образ Лазаря в повести М.М. Пришвина «Мирская чаша» // *III Пасхальные чтения. Гуманитарные науки и православная культура*. М.: МПГУ, 2005. С. 255–259.

9. Пришвин М.М. Собр. соч.: В 8 т. Т. 2. Кашеева цепь; Мирская чаша; Произведения 1914–1923 годов. М.: Худож. лит., 1982. 679 с.

10. Псалтирь // Библия. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское общество, 2015. 1214 с.

11. Бунин И.А. Полн. собр. соч.: 13 т. Т. 6. «Темные аллеи». Книга рассказов (1938–1953); Рассказы последних лет (1931–1952); «Окаянные дни» (1935). М.: Воскресенье, 2006. 488 с.

12. Лихачев Д.С. Земля родная: книга для учащихся. М.: Просвещение, 1983. 256 с.

13. Песнь Песней // Библия. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское общество, 2015. 1214 с.

14. Книга пророка Исаи // Библия. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское общество, 2015. 1214 с.

15. Бытие // Библия. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское общество, 2015. 1214 с.

16. Кнорре Е.Ю. Образ идеальной революции: «китежский текст» в творчестве М. Пришвина, С. Есенина, Н. Клюева в период революции и гражданской войны // *Перелом 1917 года: революционный контекст русской литературы. Исследования и материалы*. – М.: ИМЛИ РАН, 2017. – С. 247–258.

17. Флоренский П.А. Сочинения: в 4 т. Т. 3 (2). М.: Мысль, 2000. 623 с.

18. Книга пророка Даниила // Библия. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское общество, 2015. 1214 с.

19. Библейская энциклопедия. М.: ЛОКИД-ПРЕСС; РИПОЛ классик, 2005. 768 с.

20. Дубровина К.Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов. М.: Флинта; Наука, 2010. 808 с.

21. Подоксенов А.М. Михаил Пришвин и Николай Лосский // *Человек*. 2011. №5. С. 143–156.

22. Книга пророка Иова // Библия. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское общество, 2015. 1214 с.

23. Книга притчей // Библия. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. М.: Российское Библейское общество, 2015. 1214 с.

24. Холодова З.Я. Русская революция в художественном сознании М. Пришвина // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова*. 2014. Т. 20. №6. С. 170–173.

25. Сысоева А. На реках Вавилонских // *Фома*. 2017. 2 января. Электронный ресурс: <https://foma.ru/na-rekah-vavilonskih.html> (дата обращения: 15.03.2018).

26. Борисова Н.В. Крестный путь России в повести М.М. Пришвина «Мирская чаша» // *Собор. Альманах религиозоведения*. Выпуск 3. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2003. С. 16–30.

27. Аверинцев С.С. Авраам // *Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. М.: Советская энциклопедия, 1987. Т. 1. А. – К. С. 25–28.*

*Статья поступила в редакцию 05.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

Тан Цзин, аспирант

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова  
(119991, Россия, Москва, Ленинские горы, 1, e-mail: istudent20182018@gmail.com)*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены стилевые и жанровые особенности прозы писателя-модерниста Федора Сологуба. В качестве объекта исследования выбрана малая проза и роман «Мелкий бес», который является самым важным произведением Сологуба. В этом романе писатель проявил себя как оригинальный прозаик и мастер стиля. Место и время действия в его прозе всегда далеки от реалистических: это внутренний мир героев, а не внешние обстоятельства, то и сами герои не столько действуют, сколько мыслят и переживают. Внутренняя жизнь героев напряжена и активна; именно напряженность внутренней жизни ведет к тому, что они меняются. Предложения в художественном тексте коротки, и структура особая. В его произведениях часты мифологические символы, из античности и Евангелия. И символы более «обыденные» получают многогранное содержание в контексте его прозы. Жанровое своеобразие произведений Сологуба определяется тем, что он видел предметы и явления жизни не разрозненными, а находящимися в неразрушимой связи. Важной чертой стиля Сологуба становится антитеза, причем не только в образной системе, но и в построении предложений. Рассказы и романы писателя свидетельствуют об эволюции его художественного метода от сложно устроенной символистской прозы к созданию сатирического романа-истории болезни и к написанию фантастических «сказочек».

**Ключевые слова:** Сологуб, символизм, модернизм, сатира, жанр рассказа, недотыкомка, ницшеанство, стиль, особенности жанра, античность, обыденные, эволюция художественного метода, малая проза, символистская проза, стиль «сказочка».

## GENRE AND STYLE IN THE STORIES AND NOVEL “PETTY DEMON” F. SOLOGUB

Tang Jing, graduate student

*Moscow State University named after M.V. Lomonosov  
(119991, Russia, Moscow, street Leninskie Gory, 1, e-mail: istudent20182018@gmail.com)*

**Abstract.** In this article, the style and genre features of prose writer Fyodor Sologub are considered. As the object of study, small prose and the novel “The little demon”, which is the most important work of Sologub, was chosen. In this novel, the writer showed himself as an original prose writer and master of style. The place and time of action in his prose are always far from realistic: this is the inner world of heroes, and not external circumstances, then the heroes themselves do not act as much as they think and experience. The inner life of the heroes is intense and active; it is the tension of inner life that leads to the fact that they change. The sentences in the art text are short, and the structure is special. In his works are often mythological symbols, from antiquity and the Gospel. And symbols more “ordinary” receive multifaceted content in the context of his prose. The genre peculiarity of Sologub’s works is determined by the fact that he saw objects and phenomena of life not isolated but in an indestructible connection. An important feature of the style of Sologub becomes the antithesis, not only in the figurative system, but also in the construction of proposals. The stories and novels of the writer testify to the evolution of his artistic method from the complexly arranged symbolist prose to the creation of a satirical novel-the history of the disease and to the writing of fantastic “fairy tales”.

**Keywords:** Sologub, symbolism, modernism, satire, the genre of the story, nedotykomka, Nietzscheanism, style, features of the genre, antiquity, everyday, the evolution of the artistic method, small prose, symbolist prose, the style of “fairy tale”.

*Введение*

Федор Сологуб – одна из важных фигур Серебряного века русской литературы. Он писал и стихи, и драмы, но стал наиболее известен как автор прозаических произведений. Наиболее знаменитый роман Сологуба – «Мелкий бес». В этом романе Сологуб проявил себя как оригинальный прозаик и мастер стиля.

*Формирование целей данной статьи* стало освещением жанра и стиля Федора Сологуба на материале его рассказов и романа «Мелкий бес». Рассказы и романы писателя свидетельствуют об эволюции его художественного метода от сложно устроенной символистской прозы к созданию сатирического романа-истории болезни и к написанию фантастических «сказочек».

Важно отметить, что Сологуб был одним из первых прозаиков-декадентов, который в своем творчестве распространял идеи немецкого философа Ницше: относительность добра и зла, главенство свободы и физической естественности. Также в творчестве Сологуба очевидно влияние идей Шопенгауэра, внимание к клинической картине психопатологии [1].

*Стиль Сологуба-прозаика*

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Можно отметить своеобразие места и времени действия произведений Сологуба. Место и время действия в его прозе далеки от реалистических. Место действия – это душа его героев: «И вот показалось ему, что звезды тихонько зазвенели, и земля под ним медленно, осторожно стала наклоняться, и забор сада потихоньку пополз вниз у его ног, а скамья под ним плавно задвигалась, поды-

мая его голову и опуская ноги» (рассказ «К звездам»). Поскольку место действия – это внутренний мир героев, а не внешние обстоятельства, то и сами герои не столько действуют, сколько мыслят и переживают. Внутренняя жизнь героев напряжена и активна; именно напряженность внутренней жизни ведет к тому, что они меняются.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Поскольку Сологуб стремился к прославлению античных идеалов эстетики и природы, искал истину в «старых» образах, то в его произведениях часты мифологические символы, из античности и Евангелия. И символы более «обыденные» получают многогранное содержание в контексте его прозы. Так, в рассказах пыль, облака, тени становятся как указаниями на особенности пейзажа, так и метафизическими знаками, и ассоциативными указателями на загробный мир. Символы чувственных ощущений (жар и холод, шум и тишина, темное и светлое) также обретают множество символических значений. Так, холод – это символ злости и свободы, веселья и покоя и пр. Исследователь индивидуального стиля Сологуба И.В. Быдина выделяет такие важнейшие концепты его языка, как душа, творчество, мечта, дорога (путь), грусть (печаль), жизнь, смерть и другие [2].

Таковыми знаками становятся и имена собственные. Каждое имя в прозе Сологуба – знак: он может иметь сюжетное значение, намекать на развитие героя, раскрывать его характер. Для создания многозначных имен-символов Сологуб привлекает самые разные источники ассоциаций: мифологические и книжные, библейские и фольклорные.

Важной чертой стиля Сологуба становится антитеза, причем не только в образной системе, но и в построении словосочетаний. Антитезы наполняют его предложения. Возьмем начальные фразы некоторых рассказов. «К звездам»: «Сереза чувствовал себя обиженным. Это, как всегда, заставляло его как-то некрасиво сжиматься в своем костюме небольшого мальчика, коротеньком и узком, которого Сереза не любил и не умел носить: в нем Сереза был неловок и мешкотен в движениях» (антитеза большого Серезы и узкого костюма). «Земле земное»: «Сашу Кораблева, ученика городского училища, перевели в следующий класс без экзамена, и даже с похвальным листом. Это его, конечно, обрадовало. И все остальное в его жизни было в это время хорошо. Не было никакой причины грустить» (очевидно, что грусть здесь – скрытая антитеза радостного существования мальчика).

#### *Жанровое своеобразие прозы Сологуба*

Л. Клейман пишет о первом романе писателя «Тяжелые сны»: «Жанр и композиция романа Сологуба в значительной степени определяются использованием ряда символических средств, захватывающих все «уровни» романа» [3]. Впоследствии в прозе Сологуба можно найти немало примет символизма.

Это и повторение символических лейтмотивов, и сюжет о символической смерти и воскрешении героя, и отказ от характеров в пользу символических образов персонажей. И, поскольку образы символические, это делает «возможной (для Сологуба) символическую подмену одного героя другим, позволяет делать смерть одного героя символическим выражением гибели какого-то свойства в другом человеке» [3].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Книги рассказов Сологуба («Книга разлук», «Книга очарований», «Книга стремлений») представляют собой в совокупности единое пространство символов и тем. Как отмечает В.А. Мескин, «все отдельные издания сологубовских рассказов складываются в некое подобие гипертекста, в котором один цикл как бы подсвечивает другой, способствует более глубокому пониманию другого» [4].

Жанровое своеобразие произведений Сологуба определяется тем, что он видел предметы и явления жизни не разрозненными, а находящимися в неразрушимой связи. Символ выступает как знак этой связи; и зачастую именно символ является центральным элементом, вокруг которого строится рассказ.

Например, в рассказе «Обруч» игрушка-обруч связан с колесом, которое крутит старик на фабрике. Оба этих вращающихся предмета – символы жизни. Движение жизни «по кругу» может быть передано любым из этих предметов, но в кручении обруча это радостное и веселое движение, а в прокручивании колеса – тяжелое и трудное.

А в рассказе «Червяк» случайное происшествие (девочка разбивает чашку) становится объектом сопоставления со всем мироустройством. Чашка становится символической причиной гибели девочки. Образ становится символом, словом-символом, наполняется новыми смыслами.

Смысловая композиция произведений Сологуба во многом определяется противопоставлением символов.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Так, для его прозы важно противопоставление верха (небесного, райского начала) и низа (земного, отрицательного). При этом предметы внешнего мира в прозе Сологуба обретают символическое значение: «чердак» – не столько конкретное место, сколько символическое обозначение высоты. Такой же уровень символизации приобретают такие указания на место, как «лестница», «овраг», «подвал». Интересно отметить, что в мире Сологуба точкой, отно-

сительно которой измеряются верх и низ, оказывается сам человек. Так, бросившись на землю и падая «вниз», герой рассказа «Утешения» Митя попадает «наверх» – на небо, как движется душа праведника после смерти.

Также важное противопоставление в прозе Сологуба – открытое пространство (природные явления) и закрытое (человеческие пространства, жилье, город). Открытое пространство – это идеальное место; закрытое же – место страдания и ограничения человека. И столкновение с ограничением (стена, штора и пр.) становится знаком принуждения и неволи. Связанное с предыдущим немаловажное противопоставление – положительное природное начало (вода, лес, русалки) и отрицательное искусственное (город, камень мостовых и домов).

В эволюции Сологуба как автора рассказов заметно движение от психологических символических рассказов («Свет и тени», «Червяк», «Белая мама») к более фантастичным «сказочкам» («Иван Иванович воскрес», «Путь в Дамаск», «Земной рай»).

Жанровое своеобразие «Мелкого беса» связано с отказом Сологуба от того сложного, многомерного иносказания, которым отмечены его «Тяжелые сны». В «Мелком бесе», как отмечает Л. Клейман, писатель стремится не к глубине характеристик, а к остро сатирическому изображению; от символа он скорее отказывается, обращаясь к аллегории [3].

В жанровой природе «Мелкого беса» очевидны традиции сатирических произведений русской классики: романов Гоголя и Щедрина, рассказов Чехова. Само название возводит к строке Лермонтова, и роман Сологуба продолжает демонологическую традицию русской литературы; мир романа связан с миром демонов: Передонов боится ладана, Варвара – ведьма, Володин – оборотень и пр. [5]. Однако, как точно отмечал Александр Блок, «бывает, что всякий человек становится Передоновым» [6]. Вместе с тем очевидно и влияние клинических описаний паранойи: Передонов ведет себя «точно по учебнику», постоянно боясь «заразиться» от окружающих и боясь Недотыкомки как символического воплощения неведомого зла.

«Мелкий бес» Сологуба представил русскому читателю новый тип романа. Как отмечает А.И. Ванюков, «Структурно-композиционная «вязь» «Мелкого беса», оригинальная форма / формула «связи» глав – романного целого – еще ярче раскрывает своеобразие сологубовского романа как символистского, «неомифологического» (роман-миф, роман – «сказка для взрослых»), полифонического и социально-психологического, дееписательного (нравы «нашего города»), идеологического романа – нового русского романа XX в.» [7].

#### *Заключение*

Федор Сологуб стал наиболее известен как автор прозаических произведений. Рассказы Сологуба сравнительно мало исследованы. Наиболее знаменитый роман Сологуба – «Мелкий бес». В этом романе Сологуб проявил себя как оригинальный прозаик и мастер стиля. Место и время действия в его прозе далеки от реалистических. Место действия – это душа его героев. В его произведениях часты мифологические символы, из античности и Евангелия. И символы более «обыденные» получают многогранное содержание в контексте его прозы. Символы чувственных ощущений (жар и холод, шум и тишина, темное и светлое) также обретают множество символических значений. Так, холод – это символ злости и свободы, веселья и покоя и пр. Каждое имя в прозе Сологуба – знак: он может иметь сюжетное значение, намекать на развитие героя, раскрывать его характер. Важной чертой стиля Сологуба становится антитеза, причем не только в образной системе, но и в построении словосочетаний. Для его прозы важно противопоставление верха (небесного, райского начала) и низа (земного, отрицательного), открытого и закрытого пространства, природного и цивилизованного. В прозе Сологуба можно найти немало примет символизма. Это и повторение

символических лейтмотивов, и сюжет о символической смерти и воскрешении героя, и отказ от характеров в пользу символических образов персонажей. Жанровое своеобразие произведений Сологуба определяется тем, что он видел предметы и явления жизни не разрозненными, а находящимися в неразрушимой связи. Символ выступает как знак этой связи; и зачастую именно символ является центральным элементом, вокруг которого строится рассказ. В жанровой природе «Мелкого беса» очевидны традиции сатирических произведений русской классики: романов Гоголя и Щедрина, рассказов Чехова. «Мелкий бес» Сологуба представил русскому читателю новый тип романа, где сложное символистское иносказание сочеталось с традициями классической русской литературы. Рассказы и романы писателя свидетельствуют об эволюции его художественного метода от сложно устроенной символистской прозы к созданию сатирического романа-истории болезни и к написанию фантастических «сказочек».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сконечная О. Русский параноидальный роман: Федор Сологуб, Андрей Белый, Владимир Набоков. М.: НЛО, 2015. 256 с.
2. Быдина И.В. Идиостиль Федора Сологуба в когнитивно-коммуникативном аспекте // Вестник ТГПУ. Серия: гуманитарные науки (филология). 2007. Выпуск 2 (65). С. 69–73.
3. Клейман Л. Ранняя проза Федора Сологуба. СПб.: Эрмитаж, 1983. 192 с.
4. Мескин В.А. Ф. Сологуб: искания в жанре рассказа // Вестник РУДН, серия Литературоведение. Журналистика. 2010. № 2. С. 42–51.
5. Павлова М. Писатель-инспектор: Федор Сологуб и Ф.К. Тетерников. М.: НЛО, 2007. 512 с.
6. Слободнюк С.Л. Александр Блок и творимое бытие Федора Сологуба // Пушкинские чтения. 2012. С. 209–216.
7. Ванюков А.И. «Мелкий бес» Ф. Сологуба: авторская мысль и композиция романа // Вестник ТГУ. 2012. № 7 (111). С. 50–56.

*Статья поступила в редакцию 01.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 82

## ДОКУМЕНТАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРОЗЫ

© 2018

**Чукуева Зарема Нажмутдиновна**, доцент, кандидат филологических наук  
*Чеченский государственный педагогический университет*  
(364068, Россия, Грозный, ул. Киевская, 33, e-mail: turkdgpu@mail.ru)

**Аннотация.** В настоящей статье рассматриваются вопросы событийно-хроникальной прозы середины прошлого века, где документ исполняет весьма своеобразную роль образования содержательного пласта для художественного целого, однако при этом столь же активной является и стилиобразующая роль с выступлением документа в функции эстетического способа, метода. Документальными признаками рассматриваемой жанровой категории, отчетливо проявляющимися как в целом в отечественной прозе, так и в национальных (северокавказских и чеченской) на протяжении прошлых веков, можно считать следующие: фактичность материала (истинность которого видится читателю несомненной); возможность интерпретации одной темы как в идентичных, так и в разнообразных по жанровым или родовым признакам произведениях; достоверность базового материала, добываемого реальными участниками и очевидцами описываемого. Событийно-хроникальная проза XX в. в соответствии со случаем, а также вследствие авторского осознания, сложилась в последующих жанровых модификациях: очерк, литературный портрет и событийно-хроникальная повесть. Тут и суровая документальность в виде честных впечатлений, цифр, дат, и неприкрытая фактичность, и лирическая откровенность, и философская абстрактность. Авторы таких произведений ставили тогда себе задачу беспристрастно на вековой ступени осознать центральные тенденции совершенствования государства, изучить основные принципы взаимосвязей индивида и социума, наметить непредвзятые общественные и хроникальные рубежи для прозы, устремленной к подробному, непосредственному художественному рассмотрению происходящего.

**Ключевые слова:** событийно-хроникальная проза, документальные признаки, факт, интерпретация, литература, роман, очерк, литературный портрет, повесть, национальное достояние, культурные деятели, публицистика, выдумка.

## DOCUMENTARY SIGNS PATRIOTIC PROSE

© 2018

**Chukueva Zarema Nazhmutdinovna**, associate Professor, candidate of philological Sciences  
*Chechen State Pedagogical University*  
(364068, Russia, Grozny, Street Kiev, 33, e-mail: turkdgpu@mail.ru)

**Abstract.** The issues of the event-chronicle prose of the middle of the last century are considered in this article, where the document fulfills a very peculiar role of forming a meaningful reservoir for the artistic whole, but at the same time the style-forming role with the document in the function of the aesthetic method and method is active. Documentary features of the genre category under consideration, which are clearly manifested in domestic prose, as well as in national (North Caucasian and Chechen) throughout the past centuries, can be considered as follows: the factuality of the material (the truth of which is evident to the reader); the possibility of interpretation of a single theme in both identical and various genre or generic works; the reliability of the basic material produced by real participants and eyewitnesses of the described. Event-chronicle prose of the twentieth century in accordance with the incident, as well as due to the author's awareness, developed in subsequent genre modifications: an essay, a literary portrait and an event-chronicle story. Here and harsh documentary in the form of honest impressions, figures, dates, and naked facticity, and lyric frankness, and philosophical abstractness. The authors of such works then set themselves the task, impartially, at the age-old stage to realize the central tendencies of the state's improvement, to study the basic principles of the interrelations of the individual and society, to outline unbiased social and chronicle boundaries for prose directed to a detailed, direct artistic examination of what is happening.

**Keywords:** event-chronicle prose, documentary signs, fact, interpretation, literature, novel, essay, literary portrait, national heritage, cultural figures, journalism, fiction.

Созидательно-творческая активность как стержневая особенность соцреалистического взгляда на труд; коллектив как колоссальная мощь, прописывающая рост и развитие личности конкретной персоны; противоположение нового и старого; прогресс технический и прогресс нравственный; миры людского духа и тончайшие промышленные вопросы – все эти и многие другие аспекты проблем времени энергично беспокоили авторов. Критика и самокритика как граней тогдашней демократии уже начинали тревожить членов советского общества. Книга очерков «Районные будни» В. Овечкина, созданная на скрупулезном исследовании бытия, включала дерзкий общественный разбор реальности тех лет, когда советские учебники уверяли, что не Стефенсон, а отец и сын Черепановы соорудили стартовый паровоз, не братья Райт, а земляк Можайский поднял в воздух начальный самолет, противопоставляли труды Мичурина «реакционной доктрине» биологов Вейсмана и Моргана и т.п. Не случайно участники появившейся позже литературной организации («Группа 61») сформулировали свою задачу, которая состояла в изображении жизни трудящегося «в век техники», во внесении им собственного вложения в злободневные события того времени. Ощутимым вкладом в восполнении имеющихся в отношении пробелов стали романы В. Кочетова «Журбины» (1952), Г. Коновалова «Истоки» (1959), Г. Николаевой

«Битва в пути» (1957), повесть Д. Гранина «Искатели» (1954) и др.

Специфичным можно назвать и тот факт, что приверженцы «человековедения» 60-х гг. не исключали варианта сменить наименование «рабочая литература» иным – «новая индустриальная литература». Так, в частности, приличный объем собственного текста (роман «Журбины») В. Кочетов отдал проблеме «введения потока» в кораблестроение, тем не менее подобный выход для технической задачи не только не увел автора от отображения людских частей, но и содействовал тому.

В «Журбинах» В. Кочетова, стержневое положение достаточно ощутимо начинает отводиться абсолютным преобразованиям, произошедшим в мирозерцании и в психологии трудящегося за несколько предыдущих лет.

Преимущество романа В. Кочетова заключается в едином отображении как производственного, так и частного бытия советского индивида. Внешность поры 30–40-х гг. XX в., используя в качестве героев трудящееся семейство Крупновых пытается воспроизвести и другой советский писатель Г. Коновалов в романе «Истоки» (1959). Как и в «Журбинах», в «Истоках» изображены существования ряда поколений внушительного трудового рода: обермастер мартеновского цеха Денис Крупнов; Савва и Матвей – его братья; Александр, Константин, Михаил – сыновья. К тому же, в отличие от романа В.

Кочетова, в «Истоках» обширнее предоставлен общественно-хронологический ракурс, в изложение включен немалый диапазон гражданских действий того периода.

Производство аналогичных романов напряженно осмелял поэт А. Т. Твардовский в конце 50-х гг. в поэме «За далью даль».

Художественный вымысел, воображение проделывают эту обобщающую творческую работу, собирая воедино осколки жизни, переплавляя их в цельный слиток. Писатели воспроизводят послевоенный этап как узловую стадию продуктивной деятельности нации, сильнейших реорганизаций коллективного бытия, раскрыть его своеобычие на судьбах нескольких поколений людей.

В какой бы роли, и в какой бы форме документ ни появлялся в произведении, он неизменно обладает оттиском непосредственных житейских явлений и тем самым их создает творческое сочетание. Возможно, сравнивать необходимо литературу факта и литературу вымысла, и боязнь у исследователей зачастую инициирует преувеличение первой над последней или, в крайнем случае, смещение читателя в его раздумья в другую зону, каковая издателю кажется ненужной.

В событийно-хроникальной прозе середины прошлого века документ исполняет весьма своеобразную роль образования собой содержательного пласта для художественного целого, однако при этом столь же активной является и стилиобразующая роль с выступлением документа в функции эстетического способа, метода. Произведения, в основу которых положен факт, осуществленное событие, становятся особо востребованными. Их популярность растет, что приводит к появлению не только романов, повестей, но и антологий, сборников вымышленных историй. Собственно, в такой период возникла «Брестская крепость» С. Смирнова, издание которой получило одобрение только в соотношении с проводимой идеологической пропагандой, ведущей «разоблачение культуры личности И. В. Сталина».

Авторы таких произведений ставили тогда себе задачу беспристрастно на вековой ступени осознать центральные тенденции совершенствования государства, изучить основные принципы взаимосвязей индивида и социума, наметить непредвзятые общественные и хроникальные рубежи для прозы, устремленной к подробному, непосредственному художественному рассмотрению происходящего.

Как говорит о существовавшей тогда партийной реальности современный исследователь И. Кондаков, «любая конкретизация реальности, по сути, неверна, потому что эта реальность – мистическая, трансцендентная, недоступная сознанию, явно потусторонняя, а потому особенно величественная, зловещая, вселенская» [1, с. 353]. Возможна и некоторая «зеркальность» (то есть жизнеподобие) такого рода смещений; однако и она нарушается, когда речь заходит о ряде культурных деятелей прошлого, традиционно воспринимаемых в качестве обезличенного национального достояния. Таких, как Л. Н. Толстой и П. И. Чайковский.

Умение отыскать тему, особой злободневности именно тогда, когда писатель к ней обращается – это качество публицистики. Несомненно, новейшие грани воссоздания нравов в этих произведениях предстали плодом нерушимых раздумий писателя-фронтовика или передовика, оказались предначертаны такими сердечными позывами, кои он испытал, ощутил и познал в возрасте собственной юности на фронте.

Производимый в литературе некий отказ от сюжетности творившие в те годы авторы уверенно расценивают следующим образом: «Беллетристическая реконструкция действительности, – пишет И. Зиедонис, – это удобное укрытие, куда убегают от реальности. Надо писать прямо, непосредственно, чтобы как можно меньше был зазор! Современности недостает способности самодокументироваться, хроникальности» [2, с. 63]. К мотиву Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

вам настоящего события исследователи того времени (например, Ю. Кузьменко) причисляют повисший запас знаний и начитанность тогдашнего читателя, его стремление к непредвзятости. И действительно, многие романы 70-х в художественном смысле были существенно усовершенствованы. «Читатели «изголодались» по документальным свидетельствам о малоизвестных временах и событиях», – пишет Ю. Кузьменко [3, с. 243]. В частности, разборчивее в них очерчены нравы центральных действующих лиц, предпочтительно выявляются непринужденность и откровенность в их взаимосвязях, незначительнее оказывается расхождение между смыслом и его языковым, слоговым оборотом.

Слияние факта с выдумкой, подлинного явления с измышлением, то есть ориентированность, применяемая изначально, приобретает в нашей многонациональной литературе насыщенную результативность. Субъективный фактор в событийно-хроникальном продуцировании крайне незначителен. Взаимоотношение «малого» и «большого», «частного» и «общего» начала прямо обнаруживается в фабуле; хроника с ее реальными датами начала вмешиваться в эстетику. Оттого и публицистическая установка производимых эпическими творцами текстов, подтверждаемая в национальных литературах и текстами фольклорными.

Центральной чертой северокавказской событийно-хроникальной прозы является, поэтому родственность ее с этническим обычаем наций. Устное поэтическое творчество традиционно явилось одним из ключевых источников как северокавказской в целом, так и чечено-ингушской литератур. Причем оттого, что доктрина бытия и героизма у горцев обусловлена именно этническим менталитетом нации, подразумевающим специфику восприятия жизни. Исследователь чеченской литературы профессор Х. Туркаев подчеркивает: «Первые прозаические произведения зачинателей чеченской литературы характеризовали нравственные и эстетические поиски. Особенности, присущие фольклору, явились для молодых литераторов важным подспорьем в создании реалистических произведений на современные темы» [4, с. 61]. Именно в таком функциональном качестве фольклор определяет (как для себя, так и для последующих национальных литератур) стержневые позиции объективного отношения к реальности, собственные убеждения при воссоздании картин мироздания и личности. Национальный фольклор сосредоточил в себе художественно-эстетический потенциал поэтического слога и воздействовал непосредственно на созидательную активность С. Бадиева, С. Арсанова, А. Мамакаева, Х. Ошаева и других чечено-ингушских поэтов и писателей.

Активизация событийно-хроникальной прозы тогда была вызвана важными для всех народов социальными изменениями, поэтому она и стала типологически обшей для кавказских литератур. Настоящее развитие в весьма пространным, порой абстрактном виде анализирует З. Акавов в монографии «Диалог времен» (1996). «Художественное творчество северокавказских писателей (М.-Э. Османова, К. Хетагурова, А.-Г. Кешева, Г. Б. Абаева, К. Мечиева, Йырчи Казака, Етима Эмина, Омарлы Батырая и др.), – подчеркивает исследователь, – показало, что этот идеал неизбежно вступает в противоречие с действительностью: вместо искомой гармонии – неустроенность; вместо стройного течения жизни в соответствии с законом – произвол и деспотизм; вместо оценки человека по уму и заслугам – интриганство и откровенная лесть; вместо разумного расходования государственных средств и сил народных на общественное благо – лихоимство, взяточничество, роскошь и расточительство» [5, с. 63].

Рассматривая созидательную деятельность северокавказских просветителей XIX века, можно также сказать, что исторические модификации в социально-политическом существовании кавказских государств все-

таки содействовали формированию художественного самопонимания наций.

Так, к примеру, очерк И. Канукова «Горцы-переселенцы» (1875) воссоздает полотна перемещения горцев после Кавказской войны в Турцию. Причем эти, написанные на русском языке под воздействием народного фольклора и русской литературы, творения И. Канукова сыграли существенную роль в осетинской прозе. Образованная интеллигенция в полный голос затрубила тогда об имеющихся к тому моменту вопросах национального социума.

Так и чеченский автор начала прошлого века Халид Ошаев (1898–1977) явился «одним из тех, кто на примере своей жизни и творческой деятельности доказал, что и «один в поле воин», если он движим чувством справедливости, сострадания ко всему погранному и оболганному» [6, с. 54]. В добротной статье, посвященной жизни и деятельности, вкладу Х. Ошаева в культуру и науку Чечни, Х. Туркаев пишет: «Разносторонняя одаренность Ошаева с самого начала щедро проявлялась в исследовательской, художественно-публицистической и просветительской мысли. Он – автор первых учебников для первых советских школ Чечни в 1920–1930-е годы, собиратель и публикатор фольклорных произведений. Он стал создателем первых статей, посвященных чеченскому фольклору, религиозно-духовному наследию, своеобразию архитектурной мысли, этнографии народа... В начале 1930-х годов главное внимание Ошаева было сосредоточено на исследовании духовного прошлого народа, отдельных проблем языкознания, своеобразия первых шагов в литературе начинающих чеченских писателей» [4, с. 27]. Впоследствии, уже в двадцатом столетии, по мере так называемого «созревания национальных литератур» обнаруживаются этапы, которые стали переломными моментами в общенациональных движениях, подтверждали появление свежих жанровых модификаций и стилистических течений, но уже в идейном, строго контролируемом государством контексте.

Творчество национальных авторов направило все их усилия на организацию культурных, исторических, духовных и интеллектуальных оснований младописьменных литератур. При этом публицистическое штудирование злободневных и общечеловеческих вопросов гарантировало то, что конфликты, почерпнутые в действительности, преимущественно тривиально обозначались, но не распахивались. Это случалось потому, что, как говорит кабардинский М. Сокуров, «одержимым творчеством молодым писателям иногда недоставало литературно-технического мастерства», а «опытные писатели тоже не всегда понимали плодотворных путей развития социалистического искусства» [7, с. 14]. Русскоязычные писатели Чечни в 20–40-х гг. XX в., воссоздавая и систематизируя дефинитивные трудности, доминанту даруют публицистике, т.к. мобилизация последней выступила идеологически тотальной для всей советской литературы.

На протяжении культурного и профессионального становления Чечни 20–40-х гг. XX в. переменной цивилизационных признаков выступил рассказ. Он заменил собой для чеченской литературы историко-этнографические очерки и боевой жанр публицистики, сформировавшиеся за годы Октябрьской социалистической революции, и оказался более свойственным для стадии формирования горского просветительства. Начальная стадия становления младописьменных литератур, следовательно, закладывает основы для их умножения. Н.А. Литвиненко утверждает: «наряду с очерком, рассказ явился ведущей жанровой формой освоения новой действительности, осмысления тех грандиозных перемен, которые принесла с собой на Кавказ революция» [8, с. 5].

Аналогично и в сборнике рассказов «Две высоты», адыгского автора Д. Костанова показавшего расширение проблематики, но, к сожалению, продемонстриро-

вавшего «теорию бесконфликтности», которую писатель все-таки пытается побороть обращением к фактам бытия и использованием фольклорной базы сюжетных линий. Уже существенным опытом в подобной сфере обладает на тот момент публицистическая работа З. Батырмурзаева «Исторические дни в Дагестане», в которой достаточно основательно и одновременно довольно несложно воспроизведена запутанная социо-политическая ситуация в Дагестане в 1918 г. Доктрину о том, что младописьменные северокавказские литературы появились из публицистики, вновь обосновывает К.Г. Шаззо: Он считал, что многие неопытные журналисты начинали свою творческую деятельность, создавая небольшие очерки, диалогические сценки, стихи. Им отмечалась яркая идейная насыщенность, наполнявшая эти небольшие очерки [9, с. 51]. Северокавказская проза в данный период чаще всего обращалась к истолкованию обязательной для всего советского периода проблематике социального столкновения с феодально-патриархальными остатками, с обломками капитализма. Точка зрения противоположения здесь была обязана отчетливее воспроизвести заслуги и подвиги в бытии наций, однако ее приоритетное наличие в произведениях данного, раннего советского периода сообщало эпике любых размеров схематическую структуру, вырабатывало ее однообразной, нередко бездушной. Вот что достоверно обозначает по поводу фактической публицистичности и межклассовой противопоставляющей тематики профессор К. Шаззо: «Жанровая эволюция молодой прозы зависела от освоения ею идейно-политического конфликта, вводимого писателями в литературу и отражавшегося в том социальном зеркале, где были сфокусированы антагонистические отношения «униженных и оскорбленных» с властью имущими. Контуры художественного конфликта почти не выходили за рамки резко отрицательного изображения облика господствующих классов и пафосного воспевания нового. Это порождало своеобразную жанровую систему прозы и создавало условия для развития только публицистического стиля» [9, с. 67]. И, в подтверждение верности воззрения К. Шаззо упомянем точку зрения иного отечественного ученого – Н. Кожевниковой: «В таких произведениях в концентрированном, свернутом виде воплотилась поэтика иллюстративной литературы, в них переносились приемы газетного очерка» [10, с. 250].

Прогрессивное вырабатывание северокавказской литературы состояло собственно (как признается наукой) в перемещении от рассказов и очерков к крупным эпическим холстам. Малые формы прозы (очерк, рассказ, новелла) способствовали становлению опыта писателей и послужили определенным этапом в формировании жанра романа в северокавказских литературах, а также способствовали его последующему развитию во второй половине XX века.

В результате такого явного публицистического наступления работа другого адыгского автора Х. Теунова «Путь на Эльбрус» (1974) оказывается тоже оптимально законченной повестью, возникшей из активных впечатлений, деталей выступающего в роли повествователя и судьбы автора. Либо в романе А. Шомахова «Заря над Терекон», сущность общественно-политических событий обнаруживают обязательно конструируемые писателем происходящие явления, сопровождаемые его репликами по поводу установления новой власти, как то «пускали ростки, крепили, набирали силу первые установления». «Жизнь и смерть Михаила Лермонтова» (1970–1975) у абхазского автора Г. Гулия также насыщена социально- и документально-обусловленными высказываниями автора от своего лица. Ю. Барабаш отмечает особый стиль повествования, который насыщен писательскими замечаниями. Он считал, что книга «Жизнь и смерть М. Лермонтова» «цементируется активной авторской мыслью» [11, с. 3].

Таким образом, событийно-хроникальная проза сере-

дины прошлого XX в. в соответствии со случаем, а также вследствие авторского осознания, сложилась в последующих жанровых модификациях: очерк, литературный портрет и событийно-хроникальная повесть. Тут и суровая документальность в виде честных впечатлений, цифр, дат, и неприкрытая фактичность, и лирическая откровенность, и философская абстрактность.

В те же 60–70-е гг. в национальных литературах также появляются новые художественные средства, удачно совмещающие откровенную публицистику с возможным психологизмом. В организации образа Нины Сергеевны кумыкский автор Аткай («В кумыкской степи») использует активное документальное средство, как то дневник героини-учительницы. С помощью такого инструмента, принадлежащего представительнице интеллигентной сферы, автору удается мощнее акцентировать как положительные, так и отрицательные особенности текущей жизни, абортных обыкновений, наметить осадки минувшего и признаки новейшего образа жизни. Так, внешне мнение девушки подмечает, что кумыкские алаты порой ущемляют женщин и их молодых представительниц, – особенно. Созидательное и продуктивное применение в качестве приема «дневника» в строении эпического изложения является истинным открытием талантливого автора в региональной литературе, при этом внутреннего мира женщины.

В целом, документальными признаками рассматриваемой жанровой категории, отчетливо проявляющимися как в целом в отечественной прозе, так и в национальных (северокавказских и чеченской) на протяжении прошлых веков, можно считать следующие: во-первых, *фактичность* материала (истинность которого видится читателю несомненной); во-вторых, возможность *интерпретации* одной темы как в идентичных, так и в разнообразных жанровых или родовых признаках произведениях; в-третьих, *достоверность* базового материала, добываемого реальными участниками и очевидцами описываемого. В совокупности названная троица признаков непосредственно и была способна обеспечить хроникальную событийность северокавказских (в т. ч. и чеченской) литератур на фоне общесоветской.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кондаков, И. Наше советское «всё» (русская литература XX века как единый текст) [Текст] / И. Кондаков // Вопр. лит. – 2001. – №4. С. 350–358.
2. Зиедонис, И. И все-таки... [Текст] / И. Зиедонис // Дружба народов. – 1985. – № 9. С. 54–71.
3. Кузьменко, Ю. Советская литература: вчера, сегодня, завтра [Текст] / Ю. Кузьменко. – М.: Сов. писатель, 1981. – 339 с.
4. Мальсагов А.У., Туркаев Х.В., Писатели советской Чечено-Ингушетии [Текст] / А.У. Мальсагов, Х.В. Туркаев. – Грозный: Чечено-Ингушское книжное издательство, 1969. – 150 с.
5. Акавов, З.Н. Диалог времен [Текст] / З.Н. Акавов. – Махачкала: Дагкнигоиздат, 1996. – 230 с.
6. Султанов, К. Идеализация, развенчание и сопричастность: образ Шамиля как репрезентация национального самосознания в литературах Северного Кавказа [Текст] / К. Султанов // НЛО. – 2004. – № 70. С. 246–272.
7. Сокуров, М. Поступь литературы [Текст] / М. Сокуров. – Нальчик: Эльбрус, 1977. – 145 с.
8. Литература и документ: Теоретическое осмысление темы: Материалы «круглого стола» [Электронный ресурс] // [http://www.imli.ru/structure/theory/krugl\\_stol.php](http://www.imli.ru/structure/theory/krugl_stol.php).
9. Шаззо, К.Г. Художественный конфликт и эволюция жанров в адыгских литературах [Текст] / К.Г. Шаззо. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – 240 с.
10. Кожевникова, Н. Отражение функциональных стилей в советской прозе [Текст] / Н. Кожевникова // Вопросы языка современной русской литературы. – М.: Наука, 1971. С. 222–300.
11. Барабаш, Ю. Мгновения вечности: Об историче-

ской прозе Георгия Гулия [Текст] / Ю. Барабаш // Гулия Г. Романы. – М.: Художественная литература, 1980. С. 3–12.

Статья поступила в редакцию 24.04.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 821.161.1

## ИЗУЧЕНИЕ ТВОРЧЕСТВА ПУШКИНА В КИТАЕ

© 2018

Лю Янькунь, аспирант

Пермский государственный национальный исследовательский университет  
(614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15, e-mail: 15945607187@163.com)

Чэн Цзин, аспирант

Восточно-Китайский педагогический университет (Шанхай)  
(614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15, e-mail: 914024295@qq.com)

**Аннотация.** Александр Сергеевич Пушкин принадлежит к числу авторов, чье творчество актуально во многих странах на протяжении уже многих десятилетий. В Китае с самого начала распространения творчества Пушкина и до настоящего времени устойчиво растет интерес читателей и исследователей к биографии и художественному миру поэта. В стихотворении «Памятник» Пушкин сказал о своей возможной посмертной славе: «Слух обо мне пройдет по всей Руси великой». Однако слава поэта разнеслась далеко за пределами России. Это поэт всемирного масштаба. Одной из стран, где к творчеству Пушкина проявляют значительный интерес—Китай. Изучение творчества Пушкина в Китае пережило исторический расцвет и упадок. И эта ситуация повторялась неоднократно. Образ Пушкина тоже изменился вслед за обстановкой. С самого начала движения «4 мая» образ поэта из беллетриста превращался в революционного поэта, с момента «Культурной революции» по вторую половину 80-х годов Пушкин из буржуазного представителя превращался в великого поэта, прозаика, заложившего основы русского реалистического направления. К этому времени изучение творчества Пушкина в Китае обрело свою культурную почву. В данной статье в хронологическом порядке анализируются этапы изучения творчества Пушкина в Китае, делается попытка разобраться в процессе изучения творчества Пушкина в Китае.

**Ключевые слова:** Пушкин, русская литература, Китай, Россия, движение «4 мая», Культурная революция, изучение литературы, китайская литература, культура, исследователь, этап, распространение, творчество Пушкина, перевод, межкультурное взаимодействие.

## RESEARCH OF PUSHKIN'S CREATIVITY IN CHINA

© 2018

LiuYankun, post-graduate student

Perm State Nationalresearch university  
(614990, Russia, Perm, Bukirev street, 15, e-mail:15945607187@163.com)

Cheng Jing, graduate student

East China Normal University (Shanghai)  
(614990, Russia, Perm, Bukirev street, 15, e-mail:914024295@qq.com)

**Abstract.** Alexander Sergeyevich Pushkin belongs to the number of authors, whose work is actual in many countries for many decades. In China, from the very beginning of the spread of Pushkin's creative work, the interest of readers and researchers to the biography and the artistic world of the poet has steadily increased. In the poem "The Monument" Pushkin said about his possible posthumous fame: "The rumor of me will pass through all of Russia great". However, the poet's fame spread far beyond Russia. He is a poet of the world scale. One of the countries where Pushkin's creativity is showing considerable interest is China. The research of Pushkin's creative work in China went through a great flowering and decline. And this situation is repeated several times. The image of Pushkin also changed after the situation. From the very beginning, with the "May 4" movement, the image of the poet from the novelist turned into a revolutionary poet, from the "Cultural Revolution" in the second half of the 1980-s, Pushkin's image from a bourgeois representative turned into a great poet, writer, founder of Russian literature. The research of Pushkin's creativity in China finally has its own cultural ground. This article from the chronological order analyzes the research of Pushkin's creativity in China, seeks simply to understand the process of research Pushkin's creativity in China.

**Keywords:** Pushkin, Russian literature, China, Russia, the May Fourth Movement, Cultural Revolution, the study of literature, Chinese literature, culture, researcher, stage; spread, Pushkin's work, transfer, intercultural interaction.

Русская литература начала осваиваться в Китае в конце 19 века. В качестве типичного представителя русского писателя, заложившего основы русского реалистического направления [1], был выбран Александр Сергеевич Пушкин. Появившись в поле зрения китайской литературы, он сразу же добился всеобщего признания. Его творчество с той поры в этой древней стране быстро развивалось и распространялось.

Китайская и русская литературы изначально не имели переплетения, они укоренились в разной культурной почве, но русская литература в Китае очень быстро получила популярность и даже оказала благотворное и значительное влияние на китайскую литературу [2]. Это влияние воплотилось в литературных произведениях многих писателей, переводчиков разного периода, как, например, в трудах поздней династии Цин, Лян Цичао (梁启超, 1873–1929) – китайский историк философии, ученый, литератор, государственный и общественный деятель, один из лидеров либерального реформаторского движения в Китае конца XIX–начала XX вв; Кан Ювэй (康有为, 1858–1927) – китайский философ, реформатор эпохи Цин; Янь Фу (严复, 1854–1921) – известный китайский писатель и переводчик западной литературы; Тань Сытун (谭嗣同, 1865–1898) – китайский политик и мыслитель и т. д. В период движения «4 мая» (антиимпе-

риалистическое, преимущество антияпонское, движение в Китае в мае–июне 1919 года, возникшее под влиянием Октябрьской революции в России.); Лу Синь (鲁迅, 1881–1936) – китайский писатель, основоположник современной китайской литературы; Цюй Цюбо (瞿秋白, 1899–1935) – китайский публицист, прозаик и литературный критик; Ба Цзинь – китайский писатель и переводчик, и т. д. Все эти китайские писатели тоже попали под влияние творчества Пушкина. С начала образования нового Китая по предшествующий период Культурной революции, Гэ Баоцюань (戈宝权, 1913–2000) – китайский литературовед, критик, журналист и переводчик с русского языка [3]; Му Даян, настоящее имя Чжа Лянчжэн (穆旦, 原名查良铮, 1918–1977) – китайский литературовед, поэт, и т. д. [4]. После «Культурной революции» Китая (серия идейно-политических кампаний 1966–1976 годов в Китае [5, с. 32], развёрнутых и проводимых лично Председателем Мао Цзэдуном, либо проводимых от его имени, в рамках которых под предлогами противодействия возможной «реставрации капитализма» в КНР и «Борьбы с внутренним и внешним ревизионизмом» решались задачи по дискредитации и уничтожению политической оппозиции.) [6] и до наших дней изучение Пушкина занимали китайские известные ученые Лю Вэньфэнь, Фэн Чунь, У Ди, Сяо Ма, Лу

Юнсян и т. д. [7]. В них трудах отражено глубокое понимание и прочтение произведений Пушкина, они дали собственное толкование Пушкинских художественных образов, и это, конечно же, внесло в изучение творчества Пушкина новые оригинальные взгляды и новые подходы. Все сказанное выше убедительно доказывало, что творчество Пушкина влияет на китайскую литературу.

*Первоначальное знакомство с Пушкиным*

В 1879 году Китай находился в состоянии смены старой идеологии и новой, обострения социальных противоречий. В этот период в Китае идет «Сто дней реформ» (百日维新, 11.06.1898–21.09.1898) – этап в истории Цинской династии, когда император попытался реформировать страну своими указами, но эта политика из-за мощного противодействия консерваторов и императрицы Цыси потерпела полное поражение; большинство же реформ, принятых во время «ста дней», были отменены» [8]. Реформа ратовала за перевод иностранных книг, принятие новых идеи, обновление концепций под влиянием реформы некоторые прогрессивные представители интеллигенции начинали пробовать переводить иностранные книги, чтобы ввести их в обиход литературного процесса Китая.

В 1900 году издательство «Обширное научное общество» издало «Вестник российских политических событий»; в этой книге первый раз упомянули имя Пушкина (только в то время называют Пушкина Бо Шицинь) [3]. И лишь через три года в Японии китайский ученый Цзи Ихуэй перевёл с японского языка на китайский повесть «Русская любовная история» (то есть «Капитанская дочка») [9]. Книгоиздательство в городе Шанхай «Да Сюань» издало эту книгу, Книжные магазины «Кай Мин» и «Вэнь Мин» осуществили её продажу. Издание данной книги знаменует первое соприкосновение китайских читателей с произведением Пушкина. Однако по причине перевода «Капитанская дочка» с японского языка в тексте повести неизбежно существуют сокращения и изменения языковой нормы, так что идейность и революционность данного перевода почти утерялись. В «Русской любовной истории» с оригинала более 90 тысяч слов сократили до 25 тысяч, с оригинала 14 глав до 13 глав перевода. Несмотря на это, издание данной книги раскрыло для китайских ученых первое окно познания Пушкина и внесло огромный вклад в функционирование творчества Пушкина в Китае.

Движение «4 мая» 1919 года играет важный роль в китайской литературе открывая новый период в её развитии [10]. Движение «4 мая» не только пробудило Китай от глубокого сна, но содействовало развитию китайской литературы, открыло дорогу культурным связям Китая с заграницей, успешно формировало великих литературных мастеров [11]: имеются в виду китайский писатель, поэт, историк Го Можо (郭沫若, 1892–1978) [12]; китайский известный писатель, под псевдонимом Мао Дунь (茅盾, 1896–1981); китайский писатель, поэт, публицист – Юй Дафу (郁达夫, 1895–1949) [13]; новеллист, поэт и литературовед – Чжэн Чжэньдо (郑振铎, 1898–1958) и т. д. Появление нового веяния в литературе и искусстве способствовало переводу иностранной литературы. В это время «коммерческое книгоиздательство» Шанхая напечатало «Капитанская дочка», которую известный китайский переводчик Ань Шоуи перевёл с русского языка на китайский язык. В своём переводе Ань Шоуи достигнул требования верности оригиналу, прекрасной точной речи, для рационализации изучения творчества Пушкина установил стандарт, что имело важное историческое значение.

*Изучение творчества Пушкина в 1949–1957 годы.*

Образование нового Китая вносило свежую струю в развитие литературы, и творчество Пушкина как бы вновь расцвело в Китае. Китайский литературовед, знаменитый современный поэт, переводчик – Му Дань (穆旦, 1918–1977) много переводил Пушкина: «Евгений Онегин», «Медный всадник», «Избранная

лирика Пушкина», «Кавказский пленник», «Полтава», «Гавриилиада» и т. д. Кроме того китайский литературовед и переводчик с русского языка Гэ Баоцюань (戈宝权, 1913–2000) перевел «Сборник стихов Пушкина» и опубликовал труд «Пушкин в Китае» и т. д. Все эти ученые сделали ценный вклад в развитие и распространение творчества Пушкина в Китае.

С образования нового Китая до Культурной революции в Китае переводили творчество Пушкина немного более 30 экземпляров. В аспекте переводоведения литературные переводы этого периода, показывают, что уровень и качество переводов стало выше чем в период Движении «4 мая». Выходящие в это время книги демонстрируют высокие достижения, и это господин Гэ Баоцюань подробно прокомментировал в своей статье «Пушкин в Китае» [14]. Более всего господин Гэ Баоцюань ценит уважение оригинала, незамысловатость речи, эпохальность перевода, и на этом основании он перевел «Сказку о рыбаке и рыбке» с русского языка на китайский. Таким образом, изучение творчества Пушкина в 1949–1957 годы в Китае отличается качественным скачком.

Жалко, что в период Культурной революции изучение творчества Пушкина в Китае вступило в стадию стагнации. За это время в Китае наблюдается прекращение образования, запустение в изучении зарубежной литературы, наше изучение Пушкина тоже всесторонне сократилось.

*Изучение творчества Пушкина в Китае после 1978 года.*

В 1977 году 11-й Всекитайский съезд ознаменовал окончание Культурной революции, научная общественность Китая вступила в восстановительный период. Год спустя господин Ма Цзяцзюнь опубликовал статью «Пушкин и его Сибирь», это ознаменовало восстановление изучения творчества Пушкина в Китае [15]. За этот период объявились многие выдающиеся пушкиноведы, в том числе профессор, китайский исследователь пушкиноведения – Чжан Тефу (张铁夫, 1938–2012); профессор, знаменитый переводчик, исследователь пушкиноведения – Ли Минбинь (李明滨, 1933–); профессор, китайский крупный переводчик, исследователь пушкиноведения – Чжа Сюань (查晓燕, 1965–); исследователь пушкиноведения – Фэн Чунь (冯春, 1934–); профессор, китайский знаменитый переводчик, исследователь пушкиноведения – Лю Вэньфэй (刘文飞, 1959–) и т. д. Китай вторично встречает «золотую пору» изучения творчества Пушкина.

После этого изучение творчества Пушкина в Китае вступило на путь здорового и стабильного развития. Образ поэта тоже с самого начала приобретал новые черты: обожествление получило человеческую теплоту. Пушкин стал писателем, заложившим основы русского реалистического направления. Изучение творчества Пушкина пришлось выстрадать и наконец осознать на собственной культурной почве.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев М. П. Пушкин и Китай // Пушкин и Сибирь. Иркутск, 1937. С. 108–145.
2. Алексеев М. П., Белкин Д. И., Черкасский Л. Е., Чельшев Е. П., Шнейдер М. Е. Пушкин в странах зарубежного Востока. – М.: Наука, 1979. С. 55–93.
3. Чжоу Цзожень. Россия и Китай в литературе // Син циннянь. 1921. № 1. С. 21–22.
4. Википедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Го\\_Можо](https://ru.wikipedia.org/wiki/Го_Можо) (дата обращения: 12.04.2018 г.).
5. Чжан Тефу. А.С. Пушкин и Китай. Хунань: Юелу, 2000. С. 32–33.
6. Куликов В. С. Пушкин и Китай. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://public.wikireading.ru/16195> (дата обращения: 12.04.18 г.).
7. Лю Вэньфэй. Распространение русской литературы и ее сегодняшнее положение в Китае // Русский

- Харбин, запечатленный в слове. 2012. № 6. С. 251–252.
8. Википедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Сто\\_дней\\_реформ](https://ru.wikipedia.org/wiki/Сто_дней_реформ) (дата обращения: 13.04.2018 г.).
9. Википедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Гэ\\_Баоцюань](https://ru.wikipedia.org/wiki/Гэ_Баоцюань) (дата обращения: 12.04.2018 г.).
10. Ге Ихун, Цзо Лай. Становление и развитие современного драматического театра Китая после «движения 4 мая» // Китайская культура 20–40-х годов и современность: Сборник статей. Под ред. Сорокина В.Ф. – М.: Наука, 1993. С. 261–262.
11. Гао Сюйдун. Литература «4 мая» и традиции китайской литературы. Цзинань: Изд. Шаньдунского ун-та, 2000. С. 21–24.
12. Чэнь Сюньмин. Столетняя пушкиниана в Китае. М.: 1999. С. 18–19.
13. Википедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Юй\\_Дафу](https://ru.wikipedia.org/wiki/Юй_Дафу) (дата обращения: 13.04.2018 г.).
14. Машинский С. В мире Пушкина. М.: Изд. Советский писатель, 1974. 600 с.
15. Цюй Цюбо. Русская литературная история и другие. Шанхай: Изд. Фуданьский университет, 2004. С. 92–93.

*Статья поступила в редакцию 26.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 82.09

## РОЛЬ Г. ИСХАКИ В ТАТАРСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ НАЧАЛА XX ВЕКА

© 2018

**Якупова Гульзида Ханифовна**, кандидат филологических наук, доцент  
*Казанская государственная академия ветеринарной медицины имени Н.Э. Баумана*  
(420029, Россия, Казань, улица Сибирский тракт, 35, e-mail: gulzida.yakupova@mail.ru)

**Аннотация.** В статье описываются основные этапы творческого пути одного из известного на весь мир писателя и драматурга, публициста и общественного деятеля, выдающегося представителя татарского народа – Гаяза Исхаки. На примерах его произведений показаны проблемы поднятые автором. Будучи самым ярким, выдающимся основоположником новой татарской литературы начала XX века, он острее всех чувствовал современные проблемы, показывал тесную взаимосвязь богатых народных традиций с современностью, в смутное время играл роль путеводной звезды для своего народа. В своих произведениях поднимал проблему смысла жизни, которые отличаются глубоким психологизмом, остротой проблематики, широким кругом философских проблем. Особо подчеркнута важная особенность творчества Г. Исхаки – раскрытие образа татарской женщины, через которого он вносит новое социально-психологическое наполнение в эпические и драматургические жанры. Позиция писателя здесь заключается в том, что уровень развития общества наиболее верно отражает положение, которое в нем занимает женщина. Его тип женщин – всенароден и главная составляющая его – духовная красота. Утверждается, что Г. Исхаки основоположник критического реализма в татарской прозе. В его произведениях, написанных в духе критического реализма, изображаются гуманистические, общественные идеи, поиск героями жизненной правды в типичных ситуациях.

**Ключевые слова:** литературная деятельность, Гаяз Исхаки, творческое наследие, просветительский реализм, критический реализм, художественное произведение, идейно-эстетическое направление, стиль, жанр, образ, герой.

## THE ROLE OF G. ISHAKI IN THE TATAR LITERATURE OF THE EARLY TWENTIETH CENTURY

© 2018

**Yakupova Gullzida Khanifovna**, candidate of philological Sciences, associate Professor  
*Kazan State Academy of Veterinary medicine named after N. Uh. Bauman*  
(420029, Russia, Kazan, Sibirsky trakt street, 35, e-mail: gulzida.yakupova@mail.ru)

**Abstract.** The article describes the main stages of the creative path of one of the world – famous writer and playwright, publicist and public figure, an outstanding representative of the Tatar people – Gayaz ishaki. The problems raised by the author are shown on the examples of his works. Being the brightest, outstanding founder of the new Tatar literature of the beginning of the XX century, he felt more acute modern problems, showed a close relationship of rich folk traditions with modernity, at a time played the role of a guiding star for his people. In his works he raised the problem of the meaning of life, which are characterized by deep psychology, acuteness of problems, a wide range of philosophical problems. The important feature of G. Ishaki's work is the disclosure of the image of the Tatar woman, through which he brings a new socio - psychological content to the epic and dramatic genres. The position of the writer here is that the level of development of society most correctly reflects the position that it occupies a woman. The type of women nationwide and the main component of his inner – beauty. G. Ishaki is said to be the founder of critical realism in Tatar prose. His works, written in the spirit of critical realism, depict humanistic and social ideas, and the search for true-to-life characters in typical situations.

**Keywords:** literary activity, Gayaz ishaki, creative heritage, enlightenment Rea-lizm, critical realism, artwork, ideological and aesthetic direction, style, genre, region, hero.

В истории татарской литературы жизнь и деятельность Гаяза Исхаки занимает особое неповторимое место. По творчеству писателя уже изданы достаточно много книг, монографий, написаны множество статей и защищены кандидатских и докторских диссертаций, а также издаются многотомные собрания сочинений [1, с. 5].

В своих произведениях он описывал быт, нравы и обычаи татарского народа, борьбу против национального угнетения со стороны царского правительства. Он призывал народ к культуре, свободе, к борьбе против притеснений и несправедливости. И, конечно же, такие личности, которые активно жили и творили на благо своей нации, защищали ее интересы не могли смириться с Октябрьской революцией. Имя Г. Исхаки, который в 1919 году был вынужден покинуть родину, его творческое наследие, были преданы забвению, мало того, были совсем вычеркнуты из истории татарской литературы. И если его имя разрешалось упоминать, когда бы то ни было, то непременно с ненавистью и проклятиями.

С конца восьмидесятых годов XX века постепенно начинается борьба за возрождение незаслуженно забытого имени Исхаки, за возвращение на Родину его богатого творческого наследия. Большой вклад внесли в это благородное дело ученые-исследователи И. Нуруллин, М. Гайнутдинов, Х. Миннегулов, А. Сахапов, Р. Амирханов, Х. Шагбанова и другие.

Литературная деятельность Г. Исхаки начинается достаточно рано. Свое первое произведение «Счастье в знании или блаженная жизнь в образовании» он написал в 18–19 летнем возрасте.

Хотя и считается, что переход к просветительскому реализму в татарской литературе начинается с Мусы Акъегетзаде, Закира Бигиева, рассказ Г. Исхаки «Счастье

в знании или блаженная жизнь в образовании» уже вполне вписывается в его рамки. Следующие произведения - «Сын богача», «Девушка вышивальщица», «Жизнь с тремя женами» были такого же идейно-эстетического направления и являлись результатом становления определенного этапа в его творчестве. В этих произведениях писателя показано, что стремление к знаниям, учение помогают человеку в определении правильного жизненного пути, делают его жизнерадостным и счастливым. А безнравственность и невежество тянут человека на дно жизни. Таким образом, уже с первых литературных произведений писателя четко прослеживаются идеи просветительства. Поэтому можем утверждать, что творческий путь Гаяза Исхаки начался с просветительского реализма.

С каждым новым произведением язык автора все ближе становится к народному, что проявляется в стремлении Г. Исхаки изображать жизнь без особых красок, реалистично. Развитие и совершенствование его творчества связано именно с умением реально описывать действительность. Активное использование «жесткой реальности» послужило основой возникновения его собственного стиля, направления. Эта тенденция в творчестве Г. Исхаки отчетливо прослеживается уже в произведениях 1899–1900. В этом ряду можно назвать: «Девушка вышивальщица», «Дочь нищего», «Сын богача» и другие повести и романы.

Уже на начальных этапах своего творчества Исхаки внес большой вклад в формирование татарской драматургии. В пьесе «Жизнь с тремя женами» он поднимает проблему равноправия, свободы женщин. Известный ученый – филолог Н. Ханзафаров писал: «Постановкой драмы Г. Исхаки «Жизнь с тремя женами» 21 апреля 1906 года в клубе Приказчиков, молодежь Уфы начала театральную жизнь. В истории татарского театра это первый официаль-

ный спектакль» [2, с. 118].

В татарской литературе тема свободы, равноправия женщин одна из ведущих, традиционных тем. В просветительской литературе вопрос о духовно-нравственной свободе женщин, как известно, был поднят в начале XX века и освещался в общественно-национальном ракурсе. В татарской литературе того времени поднимались такие вопросы, как свобода и независимость женщины, ее протест против порабощения; свобода никаха и многоженство; равноправие женщины с мужчиной и ее место в обществе [3, с. 128].

Г. Исхаки после «Жизнь с тремя женами» продолжал широко освещать эти проблемы весьма остро и решал по-новому, очень индивидуально. Такие произведения, как «Девушка вышивальщица» (1900), «Учительница» (1910), «Дочь нищего» (1901–1908) и др. тому свидетельства.

Характерной особенностью творчества Г. Исхаки явилось то, что, раскрывая образ татарской женщины, он внес принципиально новое социально-психологическое наполнение в эпические и драматургические жанры. Зная достижения мировой и русской литературы, используя их, он нашел свои национально-своеобразные способы реалистического изображения человеческой души и человеческого характера.

Образы женщин – одно из важных художественных достижений в творчестве Г. Исхаки. Зачастую в центре внимания повествователя стоит не герой, а героиня. Позиция писателя здесь заключается в том, что уровень развития общества наиболее верно отражает положение, которое в нем занимает женщина. Необходимо также отметить, что женские образы Исхаки не являются исключительными персонажами, они принадлежат к различным общественным слоям. Это тип женщины – всенароден и главная составляющая его – духовная красота. Замечательной, гуманистической особенностью романов, повестей, рассказов, пьес Г. Исхаки является то, что большинство их героинь – татарских женщин умеют противостоять влиянию реакционной среды, умеют сохранять благородство чувств, веру в идеал и цельность натуры.

Г. Исхаки также одним из первых в истории татарской литературы в полный голос заговорил о женской эмансипации, о семейном раскрепощении, а также о таких неприглядных сторонах жизни общества, как проституция, многоженство, существовавшие в то время. Именно он сумел создать такие яркие образы татарских девушек и женщин, как Сагадат («Нищенка»), Камар («Девушка вышивальщица»), Сорур («Плоды медресе»), Сагида («Остазбике»), Зулейха («Зулейха») и др., которые в совокупности отражают идеал женщины, формировавшийся в передовых слоях татарской общности [4, с. 58].

Написанное в 1902 и изданное в 1904 году «Ике йоз елдан сон инкыйраз» («Исчезновение через 200 лет») – одно из самых известных произведений Г. Исхаки. Несмотря на то, что вот уже более ста лет со дня выхода этого произведения, многие мысли автора остаются актуальными и по сегодняшнему дню. В свое время «Исчезновение через 200 лет» было самым обсуждаемым произведением, как в литературных кругах, так и в общественно-политических собраниях. Широкий резонанс данного произведения в обществе объясняется тем, что автор описывает возможность исчезновения татар как нация. «... в России татары как нация стоят, словно перед обрывом» – пишет он в своем произведении.

Актуальность произведения в том, что национальный вопрос, поднятый писателями-просветителями в последней четверти XIX века, Г. Исхаки попытался связать с главными вопросами эпохи. В его произведении, изображающем жизнь татарского народа, рассматриваются проблемы развития нации, восстановления государственности татар. Исхаки, несмотря на свой юный возраст, достаточно смело рассуждает о проблемах татар, о предпосылках возможно приводящих к полному исчезновению нации так, что не каждый авторитетный литератор или общественный деятель того времени мог говорить вслух. Не случайно, имя Гаяза Исхаки в Советскую эпоху на долгие годы было пре-

дано к забвению.

Великий татарский поэт Г. Тукай посвятил ряд стихотворений к выходу в свет «Исчезновения через 200 лет» и дал следующую оценку: «Он (Г. Исхаки) разбудил, поднял нашу нацию, научил ее публично выражать свои требования, объяснил, что такое исчезновение» [5, с. 53].

Ф. Амирхан, не менее известный татарский писатель, в своей автобиографии отмечал: «Исчезновение...» открыло мне глаза, изменило представление о многом на свете. В этом произведении жизнь татарского народа автор критикует беспощадно. Он оказал на меня неизгладимое впечатление» [6, с. 17].

В начале XX века в мировоззрении писателя происходит резкий поворот. В начале своего творческого пути и Г. Исхаки, следуя традициям литературы XIX века, поднимал вопросы учения, воспитания, свободы личности, свободы женщин. Получив в Учительской школе светские знания, углубив их путем систематического самообразования, освоив идейно-эстетические тенденции турецкой и русской литературы, писатель находит свой путь в литературе. В романе «Дочь попрошайки» («Телэнче кызы») это подтверждается конкретными жизненными ситуациями, в которых оказывается татарская женщина, живущая в крайней нищете, но не растерявшая человечность, доброжелательность, нравственные качества. Произведение «Дочь попрошайки» является поворотным от просветительского реализма к критическому реализму, то есть новому этапу в его творчестве. В произведениях, написанных в духе просветительского реализма, поднимаются нравственные, просветительские идеи, характерна условность. А в произведениях, написанных в духе критического реализма, изображаются гуманистические, общественные идеи, поиск героями жизненной правды в типичных ситуациях [7, с. 6].

Пьеса «Учитель», повести «Зиндан» («Острог»), «Солдат» (1906–1908) были написаны Г. Исхаки в революционные годы. Каждое написанное им произведение является новой вехой в татарской литературе, новым высоким достижением автора. И в художественных произведениях той поры, и в публицистике четко прослеживаются социалистические взгляды Исхаки.

Повесть «Зиндан», написанная в Чистопольской тюрьме, напоминает дневниковые записи. В ней изображены реальные события, истязания заключенных, разоблачены жестокие тюремные порядки. После освобождения Г. Исхаки из тюрьмы повесть в скором времени выходит в свет и доходит до читателей.

Своей активной литературной и общественно-политической деятельностью Г. Исхаки оказывается на переднем крае татарской общественной жизни. Новаторские тенденции Г. Исхаки оказали глубочайшее влияние на творчество Г. Тукая, Г. Ибрагимова, Ф. Амирхана, принявших за обновление татарской литературы и культуры. «В настоящее время на литературном поприще почетное место занимает почтенный реалист Гаяз эфэнде. Его можно считать зачинателем реализма в татарской литературе. Его уровень мастерства как писателя – реалиста поистине недосыгаем», – писал Г. Ибрагимов в своей статье «Татар матбугаты» [8, с. 63].

Татарская интеллигенция всегда связывала обновление национальной жизни изменениями и улучшениями в системе просвещения, преподавания, изучения светских предметов. Г. Исхаки в этих средствах видел и способ сохранения нации, и предостережения народа от исчезновения. В романе «Тормышмы бу?» писатель изображает разные периоды жизни шакирда, формирование его характера в условиях современной действительности, когда в повседневной суете все радужные мечты, надежды о будущем у героя разрушаются. Через размышления героя о смысле, цели жизни автор поднимает в романе проблемы коренного изменения системы национального образования, обновления программы и методов обучения, преподавания светских наук; расширения воспитательных мероприятий, обучения в русских школах. Не остаются без внимания и вопросы по улучшению условий жизни шакирдов, подготовке образованных, полезных для народа преподавателей,

священнослужителей. Произведение написано в форме дневниковых записей шакирды, что было необычно для татарской литературы того времени [9, с. 220].

Осенью 1908 года Г. Исхаки перебирается в Стамбул и одну за другой пишет повести «Соннэтче бабай», «Кияу», рассказ «Шэкерг абый». Повесть «Соннэтче бабай» - поистине национальное, народное произведение. В нем тесно переплетаются обычаи, традиции, мировосприятие татарского народа. В произведении обряд сунны для мусульман предстает как своеобразный символ духовной и нравственной чистоты татарского народа. Это произведение Г. Исхаки можно считать образцовым в том смысле, что реально представлен повседневный быт, мастерски изображен глубоко психологичный характер главного героя.

Повесть «Кияу» была написана в 1911 году. В ней рассказывается о том, как и к каким негативным последствиям привела чрезмерная опека зятя родственниками жены - дедом и бабушкой. Конечно, бытовавшее среди татар подобное явление дано в повести в несколько гиперболической форме, но достаточно близко к истине. С сарказмом описана в произведении ситуация, как Марфуга абыстай и Садыйк абый, мечтающие стать бабушкой и дедушкой муллы, из последних сил стараются сделать зятя богатым. А когда все нажитое добро переходит к зятю, он безжалостно бросает их дочь с двумя детьми. Описывая жизненную коллизию, писатель заставляет читателя глубоко задуматься о сложившейся ситуации, наставляет на праведный путь [10, с. 71].

В рассказе «Шэкерг абый» писатель ставит целью показать, что незамужняя женщина, родившая ребенка, для односельчан воспринимается как преступница. С этой целью описываются события из детства главной героини рассказа Гайнижамал абыстай. В рассказе поднимаются проблемы отношения к образу жизни, традициям, обычаям татарского народа: незамужняя женщина Добрэн Хэят для маленькой Гайнижамал превращается в самое страшное существо, являясь даже во сне. Однажды ночью, проснувшись от очередного жуткого сновидения, она вдруг чувствует на своем теле прикосновение руки дяди Шэкерта, что повергает ее в ужас. С той поры ее не покидает злое (навязчивая) мысль о том, что и она «нагуляет ребенка». В стиле Ф.М. Достоевского, Г. Исхаки подробно изображает психологическое состояние девочки, скрупулезно передавая ее мысли и чувства во время страданий и переживаний.

Ещё одним произведением, занимающим в творчестве писателя одно из центральных мест, является роман «Мулла бабай» (1912). Именно в этом романе автор достигает новых вершин в творчестве по обобщению образов и их типизации. По причине своеобразности роман выделяется не только в творчестве писателя, но и в татарской литературе. В романе подробно описывается обстановка, в которой обитают шакирды, и происходящие события. Обстановка типичная для религиозных учебных заведений. Автор показывает сложные жизненные перипетии, обычаи и традиции татарского народа.

И вторая сюжетная линия романа имеет глубокое значение, она широкомасштабна. Здесь рассказывается о том, как шакирды для дискутирования на религиозные темы добирались до медресе Кышкар. Во время дальнего пути они останавливались для ночлега в деревнях и ночевали в доме сельского муллы. Таким образом, Г. Исхаки создает типичный образ муллы: мулла-буквоед, мулла, помещавшийся на лошадях и т. д. В суматохе жизни, в условиях сельского быта нет места для осуществления высоких идеалов. И будущий мулла Халим уже наглядно представляет себе свою жизнь, глядя на окружающих его людей.

Произведения «Мулла бабай», «Соннэтче бабай», «Зулейха» по художественным обобщениям, типизацией образов занимают особое достойное место в татарской литературе, заслуживая пристального внимания как высокохудожественные произведения об истории татарского народа. Возвеличивание нравственной чистоты, духовной отваги татарского народа, начатое в произведении «Соннэтче бабай», достигает апогея в драме «Зулейха».

В повестях «Ул икелэнэ идее» («Он сомневался») (1914), «Ул эле ойлэнмэгэн идее» («Он еще не был женатым») (1916) Г. Исхаки в силу сложившихся обстоятельств вынужден был ограничиваться бытовой тематикой. Но даже при раскрытии бытовой тематики он достигает высокого идейно-художественного уровня. В вышеперечисленных произведениях он одним из первых бьет в набат по поводу возможной диссимилиации татарской нации, ее русификации. Эта проблема остается злободневной и на сегодняшний день. В повести «Ул эле ойлэнмэгэн идее» автор показывает как одна из причин женитьбы татарского парня Шамсетдина на русской женщине Анне Васильевне - отставание татар от европейских народов и русских в области культуры, искусства, бытовой сфере. Шамсетдин - один из представителей татарской молодежи начала XX века, которая жадно тянулась к знаниям, новой жизни. Его уже не удовлетворяет старый уклад жизни, характерный для представителей татарской нации, родителей, брата, свояченицы. По сравнению с татарскими женщинами Анна Васильевна умна, образована, разбирается в искусстве. Шамсетдин приезжает в родную деревню, чтобы жениться, но не может выбрать подходящую невесту. Он живет с Анной Васильевной и предвидит, что в будущем возникнет необходимость крестить детей. И с подобной мыслью он никак не может смириться. Г. Исхаки с присущим ему мастерством психологического анализа передает переживания, раздумья героя.

Г. Исхаки - один из известных на весь мир представителей татарского народа. В его жизни и творчестве отражены пробуждение татарского народа от многолетнего затворничества, победы и поражения на пути к свободе, мечты и чаяния. Будучи самым ярким, выдающимся основоположником новой татарской литературы начала XX века, он острее всех чувствовал современные проблемы, глубже всех их раскрывал. Показывал тесную взаимосвязь богатых народных традиций с современностью, в смутное время играл роль путеводной звезды для своего народа. Его творческая деятельность, начавшаяся почти в подростковом возрасте, свидетельствовала о высоком литературном уровне. Во всех произведениях наглядно видны черты характера самого автора - упрямство, недовольство, проблематичность, стремление к новизне, жажда жизни. Все перечисленные черты характера писателя, не ограничиваясь рамками литературных произведений, стали ведущими и в его общественно-политической деятельности. Несмотря на то, что долгие годы жизни пришлось провести за границей, Гаяз Исхаки до последнего вздоха оставался верным своим высоким идеалам служения родному народу.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мансуров И. С. Татарская литература зарубежья и творчество Гаяза Исхаки периода эмиграции: дис. ... к филол. н. Уфа, 2005. 160 с.
2. Ханзафаров Н. Г. Место Г. Исхаки в татарском театре и драматургии. Казань: Фикер, 2000. 266 с.
3. Загидуллина Д. Ф. Литературные законы и время. - Казань: Татар. кн. изд-во, 2000. 271 с.
4. Шагбанова Х. С. Проблема личности в творчестве Г. Исхаки: дис. ... д. филол. н. Казань, 2005. 318 с.
5. Тукай Г. Кем ул? / Произведения: в 5 т-х. Казань: Татар. кн. изд-во, 1985. Т. 1. 405 с.
6. Исхаки Г. Сын богача: повесть / Произведения. в 15 т-х. Казань: Татар. кн. изд-во, 1998. Т. 1. 398 с.
7. Харрасова Р. Ф. В свете литературных взаимоотношений. Казань: Изд-во «РПФ «Гарт», 2002. 261 с.
8. Ибрагимов Г. Татарская пресса / Гаяз Исхаки: Произведения: в 15 т-х / отв. ред. Ф. Ибрагимова. Казань: Татар. кн. изд-во, 2001. Т. 8. 446 с.
9. Гайнетдинов М. Г. Наследие веков. Казань: Татар. кн. изд-во, 2004. 319 с.
10. Мусин Ф. М. Гаяз Исхаки: жизнь и творчество. Казань: Татар. кн. изд-во, 1998. 191 с.

Статья поступила в редакцию 10.05.2018  
Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 821.61.1

ОТРЫВКИ ИЗ ПОЭМЫ ДЖ.Г.БАЙРОНА «ПАЛОМНИЧЕСТВО ЧАЙЛЬД-ГАРОЛЬДА»  
В ПЕРЕВОДЕ Н.А.ЯНЧУКА

© 2018

**Жаткин Дмитрий Николаевич**, доктор филологических наук, профессор,  
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет  
(440039, Россия, Пенза, проезд Байдукова / улица Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье впервые публикуются отрывки из поэмы Дж.Г.Байрона «Паломничество Чайльд-Гарольда» в переводе известного этнолога, антрополога, фольклориста и литературоведа Николая Андреевича Янчука (1859–1921). В фондах Научно-исследовательского отдела рукописей Российской государственной библиотеки (ф. 218, картон 373, ед. хр. 21) сохранилась статья Н.А.Янчука «Замечания к вопросу о генезе стих<отворения> «Анчар» А.С.Пушкина» (1918), к которой, в числе прочего, были приложены два прозаических перевода фрагментов из «Паломничества Чайльд-Гарольда», в которых трактуется о тщете жизни и упоминается Анчар. Статья Н.А.Янчука еще в начале 1990-х гг. была введена в научный оборот известным филологом, специалистом в области польско-русских литературных связей Базыли Бялокозовичем (1932–2010), участником «Болдинских чтений», подробно интерпретировавшим стихотворение А.С.Пушкина «Анчар» в контексте литературного процесса, однако прозаические переводные фрагменты из Дж.Г.Байрона не были напечатаны и должным образом осмыслены. Вместе с тем указанные тексты представляют определенный интерес для истории русского художественного перевода эпохи революции и гражданской войны, позволяют уточнить представления о русской переводческой рецепции поэзии Дж.Г.Байрона.

**Ключевые слова:** Н.А.Янчук, Дж.Г.Байрон, поэзия, художественный перевод, история русской переводной художественной литературы, традиция, рецепция, художественная деталь, русско-английские литературные и историко-культурные связи, межкультурная коммуникация.

EXTRACTS FROM THE POEM OF J.G.BYRON «THE PILGRIMAGE OF CHILE-HERALD»  
IN THE INTERPRETATION OF N.A.YANCHUK

© 2018

**Zhatkin Dmitry Nikolayevich**, doctor of philological sciences, professor,  
head of the chair of translation and translation studies

*Penza State Technological University  
(440039, Russia, Penza, Baydukova pr. / Gagarin str., 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

**Abstract.** The article deals for the first time with publishing extracts from the poem «The Pilgrimage of Childe Harold» written by J.G.Byron in the translation of the famous ethnologist, anthropologist, folklorist and literary critic Nikolai Andreevich Yanchuk (1859–1921). In the funds of the Research Department of Manuscripts of the Russian State Library (file 218, cardboard 373, units of the collection of books 21) the article written by N.A.Yanchuk «Remarks on the Genesis of the poem “Anchar” written by A. Pushkin» (1918) is mentioned, among other things, two prosaic translations of the fragments from the Childe Harold Pilgrimage were kept, in which the futility of life is treated and Anchar is mentioned. The article of N.A.Yanchuk in the early 1990s was introduced into the scientific investigation by the well-known philologist, specialist in the field of Polish-Russian literary connections Bazyli Byalokozovich (1932–2010), a participant of the «Boldin Readings», who interpreted the poem «Anchar» in the context of the literary process in details, but the prosaic translated fragments from J.G. Byron were not printed and properly interpreted. At the same time, these texts represent a certain interest for the history of the Russian artistic translation of the epoch of the revolution and the civil war, allow us to clarify the ideas of the Russian translation of the reception of the poetry of J.G.Byron.

**Keywords:** N.A.Yanchuk; George Gordon Byron; poetry; literary translation; history of Russian translated fiction; tradition; reception; literary detail; Russian-English literary, historic and cultural relations; intercultural communication.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых основываются авторы; выделение не изученных ранее частей общей проблемы.* Николай Андреевич Янчук (1859–1921) родился в с. Корница Константиновского уезда Седлецкой губернии Российской империи (ныне – территория Польши) в украинской семье, по соседству с которой жили, переплетаясь между собой, русские, белорусы, поляки. Наблюдая этнографически сложную картину сосуществования разных славянских этносов, каждый из которых имел свою культуру, свои религиозные и языковые особенности, Н.А.Янчук глубоко заинтересовался процессами взаимодействия традиций, стал известным этнографом. Долголетний председатель Музыкально-этнографической комиссии при Этнографическом отделе Общества любителей естествознания, антропологии и этнографии, основатель и хранитель Московского этнографического музея, один из инициаторов и редакторов журнала «Этнографическое обозрение» (1889–1916) Н.А.Янчук был неутомимым собирателем коллекций Румянцевского музея. С 1918 г. он работал преподавателем в Белорусском народном университете в г. Москве, читал курс истории белорусской литературы, с 1919 г. был профессором Московского университета, где вел занятия по украинской и белорусской литературе и планировал с 1921/1922 учебного года начать

преподавание этнографии. В 1920 г. Н.А.Янчук вошел в состав Историко-этнографической комиссии, сформированной с целью определения границ Белоруссии, Литвы и Польши, в 1921 г. – принял участие в организации Белорусского государственного университета в г. Минске, был утвержден в нем профессором по кафедре белорусской литературы и этнографии. Однако бурная деятельность ученого была внезапно прервана: он заразился тифом в поезде, следовавшем из Москвы в Минск, и 6 декабря 1921 г. скончался.

Переводческая деятельность Н.А.Янчука вполне вписывалась в сферу его этнографических интересов, что выражалось в интерпретации ряда драматических и стихотворных произведений с белорусского, польского и чешского языков. Так, этнограф опубликовал в своих переводах в 1912 г. историческую драму в пяти действиях Юлиуша Словацкого «Мария Стюарт» [1] и рассказ С.Чеха «Заложенное достоинство» [2], в 1919 г. – стихотворения Янки Купалы [3]. Вместе с тем Н.А.Янчук публиковал и материалы на литературоведческие темы, в частности, статьи о творчестве А.С.Пушкина, Т.Г.Шевченко, А.В.Кольцова, И.С.Тургенева.

В 1918 г. этнограф и литературовед написал статью «Замечания к вопросу о генезе стих<отворения> «Анчар» А.С.Пушкина», которая осталась неопубликованной. Долгое время она не привлекала внимания ученых, находясь в Национально-исследовательском отделе

ле рукописей Российской государственной библиотеки (ф. 218 (собрание Отдела рукописей), картон 373, ед. хр. 21) [4]. Статья содержит подробный разбор научной библиографии об «Анчаре», доказательство, что непосредственным литературным источником для написания «Анчара» А.С.Пушкину послужила краткая заметка в «Annales des Voyages de la Géographie et de l'Histoire» (1809, т. 1), анализ черновых вариантов стихотворения и изложение объяснений и переписки А.С.Пушкина с А.Х.Бенкендорфом и Николаем I, последовавших после опубликования стихотворения. К тексту статьи в архивной единице хранения приложены: фотоиллюстрации – два снимка с черного автографа стихотворения А.С.Пушкина и снимок колчана и отравленных ядом стрел и копья; выписка из статьи Г.Полозова «Долина смерти и дерево яда» рукою Н.А.Янчука; два отрывка из поэмы Байрона «Чайльд-Гарольд» в переводе Н.А.Янчука (с французского издания), в которых трактуется о тщете жизни и упоминается Анчар.

В листе использования рукописи есть пометы, свидетельствующие, что с ней в начале 1990-х гг. внимательно ознакомился Базыли Бялокозович (1932–2010) – польский ученый-славист, литературовед, культуролог. 6 августа 1992 г. на листе отмечено: «Сделаны большие выписки для статьи “Н.А.Янчук о Пушкине” и для монографии “Жизнь и творчество Н.А.Янчука”. Бялокозович». 30 марта 1994 г. исследователь вновь ознакомился со статьей и оставил следующую помету на листе использования рукописи: «Снята полная рукописная копия для печатания статьи с научными комментариями – доклад (статья) печатается в “Болдинских чтениях”. Сверены предыдущие выписки. Работа будет использована также в монографии о Н.А.Янчуке. Заказаны фотокопии и ксерокс с. 14, 33а, 34, 35. Бялокозович». По результатам этой работы в «Болдинских чтениях» появилась публикация Б.Бялокозовича «“Анчар” Пушкина в оценке автографа Н.А.Янчука» [5, с. 15–36]. Незадолго до смерти (в 2009 г.) Б.Бялокозович вновь вернулся к осмыслению специфики пушкинского «Анчара», представив в новом том «Болдинских чтений» доклад «“Анчар” Пушкина в глазах “власть имущих”» [6, с. 363–373].

*Формирование целей статьи (постановка задач).* В статье ставится цель ввести в научный оборот отрывки из поэмы Дж.Г.Байрона «Паломничество Чайльд-Гарольда» в прозаическом переводе Н.А.Янчука, сохранившиеся в НИОР РГБ (ф. 218, картон 373, ед. хр. 21, л. 40). Не имея художественно-эстетической ценности, данные переводы обладают очевидным историко-культурным значением, ибо дополняют представление о развитии русского художественного перевода в первые послереволюционные годы. Намеченные задачи актуальны, поскольку позволяют расширить представления о русской переводческой рецепции поэзии Байрона в начале XX в.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Переводы из «Паломничества Чайльд-Гарольда» осуществлялись Н.А.Янчуком в прикладных целях для иллюстрации мыслей о тщете жизни и толкования образа Анчара, причем делались не с английского языка, а с французского языка-посредника, по второму тому французского пятитомника произведений Байрона 1822 года издания. Приведем тексты переводов.

**Chant 4. CXXVI.** Наша жизнь – это фальшивая пригода... она не состоит в мировой гармонии... Зачем этот ужасный декрет <надписано сверху – «приговор»> вынесен против нас? Зачем это неизгладимое пятно греха? Мы под деревом-разрушителем, под упасом (upas) с широкими сучьями. Его корень – вся земля, его ветви и его листья – небеса, которые испускают на человека каплями, как росу, свои <не переведено, оставлено место>. Болезнь, смерть, рабство, все бедствия, какие мы видим, и еще более гибельные, которых мы не видим, терзают душу мучениями, возобновляющимися без конца.

**Chant 4. CXXVII.** Дерзнем смело определить нашу судьбу. Это значит... <не переведено>. Она – наше последнее и наше единственное убежище; по крайней мере для меня она будет всегда таковым; от нашей <ниже зачеркнуто – «моей»> колыбели эта божественная способность была сковываема цепями и подвергается пытке, крепко запираема и содержима в мраке из страха, чтобы правда не бросила неожиданной и слишком яркой луч света в мои <ниже зачеркнуто – «наши»> удивленные глаза. Но напрасно, бессмертный луч меня <ниже зачеркнуто – «нас»> пронзает, время и знание исцеляет нашу <над словом «нашу» – «мою»> слепоту.

Для того, чтобы лучше понять черновой набросок Н.А.Янчука, имеет смысл привести обе строфы (песнь четвертая, строфы 126–127) в наиболее известном переводе В.В.Левика:

О наша жизнь! Ты во всемирном хоре  
Фальшивый звук. Ты нам из рода в род  
Завещанное праотцами горе,  
Анчар гигантский, чей отравлен плод.  
Земля твой корень, крона – небосвод,  
Струящий ливни бед неисчислимых:  
Смерть, голод, рабство, тысячи невзгод,  
И зримых слез, и хуже – слез незримых,  
Кипящих в глубине сердец неисцелимых.

\*\*\*

Так будем смело мыслить! Отстоим  
Последний форт средь общего паденья.  
Пускай хоть ты останешься моим,  
Святое право мысли и сужденья,  
Ты, божий дар! Хоть с нашего рожденья  
Тебя в оковах держат палачи,  
Чтоб воспарить не мог из заточенья  
Ты к солнцу правды, – но блеснут лучи,  
И все поймет слепец, томящийся в ночи. [7, с. 288–289].

Байроновская трактовка образа Анчара представляет несомненный интерес в свете значительности внимания современных исследователей к пушкинскому стихотворению «Анчар», в том числе к его генезису, источникам художественной образности. В этой связи назовем статьи Ю.М.Никишова «“Анчар”, “твердой” шедевр Пушкина», в которой акцентирована система антитезы в произведении [8, с. 214–221], М.В.Строганова «Пушкин и Катенин. К истории стихотворения “Анчар”» [9, с. 221–245], раскрывающую полемику между литературоведами по поводу утилитарного отношения к поэтическому творчеству и общечеловеческой позиции поэта, А.Ю.Кошман «Лингвистический анализ стихотворения А.С.Пушкина “Анчар”» [10, с. 12–14], А.М.Сапир «“К нему и птица не летит...” (Анализ стихотворения А.С.Пушкина “Анчар”)» [11, с. 103–109]

Выявленные прозаические переводы позволяют дополнить представление о русской переводческой рецепции наследия Дж.Г.Байрона во второй половине 1910-х – начале 1920-х гг., отчасти сформированное благодаря ряду статей, посвященных отдельным аспектам русско-английских литературных связей определенного периода [см., напр.: 12, с. 225–241; 13, с. 199–206; 14, с. 736–740; 15, с. 693–697; 16, с. 250–256; 17, с. 245–251].

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изысканий данного направления.* Перевод Н.А.Янчука является одним из свидетельств живого интереса к творчеству Дж.Г.Байрона в России в первые послереволюционные годы. История русского поэтического перевода второй половины 1910-х – начала 1920-х гг. нуждается в систематическом изучении, причем требуются значительные усилия по введению в научный оборот многочисленных архивных материалов, прежде всего – неопубликованных переводных текстов. Справедливо считается, что основные переводческие силы были сосредоточены в эти годы вокруг издательства «Всемирная литература», однако можно и нужно говорить и об иных

проявлениях интереса к творчеству зарубежных, прежде всего западноевропейских авторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Словацкий Ю. Мария Стюарт: Историческая драма в пяти действиях / Перевод с польского, вступ. ст. и примечания Н.А.Янчука // Известия Общества славянской культуры. – 1912. – Т. I. – Кн. 2. – Беллетристика. – С. 1–95.

2. Чех С. Заложенное достоинство / Пер. с чешского Н.А.Янчука // Известия Общества славянской культуры. – 1912. – Т. II. – Кн. 1. – Беллетристика. – С. 1–7.

3. Переводы Н.А.Янчука // Янка Купала, белорусский поэт. Избранные произведения в переводах русских поэтов. С биографическим очерком и портретом / Сост. И.Белоусов. – М.: тип. Кожевенно-обувного отд., 1919. – С. 106–112.

4. Янчук Н.А. Замечания к вопросу о генезе стих<творения> «Анчар» А.С.Пушкина. Черновой автограф 1918 г. 39 лл. // НИОР РГБ. – Ф. 218 (Собрание Отдела рукописей). – Картон 373. – Ед. хр. 21.

5. Бялокозович Б. «Анчар» Пушкина в оценке этнографа Н.А.Янчука // Болдинские чтения. [1993] / Отв. ред. Н.М.Фортунатов. – Н.Новгород: Изд-во ННГУ, 1994. – С. 15–36.

6. Бялокозович Б. «Анчар» А.С.Пушкина в глазах «власть имущих» // Болдинские чтения / Отв. ред. Н.М.Фортунатов. – Н.Новгород: Вектор-ТиС, 2009. – С. 363–373.

7. Байрон Дж.Г. Паломничество Чайльд-Гарольда / Пер. В.В.Левика // Байрон Дж.Г. Избранные произведения: В 2 т. – М.: Художественная литература, 1987. – Т. 1. – С. 149–305.

8. Никишов Ю.М. «Анчар», «тверской» шедевр Пушкина // Вестник Тверского государственного университета. Серия Филология. – 2010. – №2. – С. 214–221.

9. Строганов М.В. Пушкин и Катенин. К истории стихотворения «Анчар» // Вестник Тверского государственного университета. Серия Филология. – 2010. – №2. – С. 221–245.

10. Кошман А.Ю. Лингвистический анализ стихотворения А.С.Пушкина «Анчар» // Филология и литературоведение. – 2016. – №2 (53). – С. 12–14.

11. Сапир А.М. «К нему и птица не летит...» (Анализ стихотворения А.С.Пушкина «Анчар») // Филологический класс. – 2012. – №4 (30). – С. 103–109.

12. Жаткин Д.Н. Русские переводы Р.Бёрнса и У.Блейка в восприятии К.И.Чуковского // Художественный перевод и сравнительное литературоведение – II: Сб. научных трудов / Отв. ред. Д.Н.Жаткин. – М.: Флинта; Наука, 2014. – С. 225–241.

13. Жаткин Д.Н. Д.Г.Россетти в восприятии и осмыслении К.И.Чуковского // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. Серия Социально-гуманитарные науки. – 2015. – №1 (23). – Т. 2. – С. 199–206.

14. Жаткин Д.Н. Томас Мур в восприятии и осмыслении К.И.Чуковского // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №10. – Ч. 4. – С. 736–740.

15. Жаткин Д.Н. Роберт Бёрнс и К.И. Чуковский // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – №3. – Ч. 4. – С. 693–697.

16. Круглова Т.С., Жаткин Д.Н. Немецкие страницы переписки К.И.Чуковского с Л.К.Чуковской // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 2. – №6 (28). – С. 250–256.

17. Жаткин Д.Н., Круглова Т.С. Образы немецкого мира в переписке Л.К.Чуковской с Д.С.Самойловым // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 1. – №6 (28). – С. 245–251.

*Статья подготовлена по проекту № 17-18-01006  
Российского научного фонда «Эволюция русского поэтического перевода (XIX – начало XX века)».*

*Статья поступила в редакцию 03.03.2018  
Статья принята к публикации 26.06.2018*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CASE STUDY В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

© 2018

**Абаева Фатима Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков  
для неязыковых специальностей*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена обоснованию эффективности технологии case-study в обучении студентов профессионально-ориентированному иностранному языку, который способствует формированию устойчивого познавательного интереса к изучаемым базовым дисциплинам, развивает коммуникативные, исследовательские и творческие компетенции. Реформирование системы высшего образования вызывает у преподавателей вузов большой интерес к активным и интерактивным методам и технологиям обучения. Такие технологии обучения помогают выработать профессиональные компетенции, так как в условиях перехода на образовательные стандарты нового поколения главным является развитие личности, ее конкурентоспособности и профессиональной мобильности. Наряду с традиционными методами обучения на этапе реорганизации системы высшего образования особую актуальность приобретают активные и интерактивные технологии обучения. Бесспорным достоинством технологии case-study при обучении студентов иностранному языку, основанной на реальных практических ситуациях, является не только формирование теоретических знаний и практических навыков, но и совершенствование навыков поисковой деятельности с извлечением необходимой информации; конкретизация профессиональных установок студентов – будущих специалистов; расширение спектра их духовных ценностей и жизненных директив; совершенствование профессиональных компетенций; оптимизация осознанного миропонимания. Case-study – интерактивная педагогическая технология в сфере высшего образования, учитывающая специфику изучаемых дисциплин и способствует освоению всех необходимых общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Реализация такой технологии направлена на решение жизненно важных проблем, основанных на действительных обстоятельствах. Учебно-познавательная деятельность, основанная на активном применении технологии case-study, способствует формированию таких профессионально-важных качеств, как: лидерство, целеустремленность, коммуникабельность. В результате такой работы формируются также умения: анализировать большой объем информации, принимать ответственное решение при недостаточном объеме информации.

**Ключевые слова:** иностранный язык, дискуссия, кейс-метод, case-study как технология обучения, обучение студентов, технологическое обучение, обучение иностранному языку, высшее образование, профессиональное образование.

**USE OF CASE STUDY TECHNOLOGY IN STUDENT TRAINING TO PROFESSIONALLY-ORIENTED  
FOREIGN LANGUAGE**

© 2018

**Abaeva Fatima Borisovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
of foreign languages for non-language specialties*North-Ossetian State University Named K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the substantiation of the effectiveness of case-study technology in teaching students to a professionally-oriented foreign language that promotes the formation of a sustainable cognitive interest in the basic disciplines under study, develops communicative, research and creative competencies. The reform of the system of higher education causes great interest among university professors in active and interactive teaching methods and technologies. Such training technologies help to develop professional competencies, since in the conditions of transition to educational standards of the new generation, the development of the individual, its competitiveness and professional mobility is the main one. Along with the traditional methods of teaching at the stage of the reorganization of the system of higher education, active and interactive training technologies are becoming particularly relevant. The indisputable advantage of case-study technology in teaching students a foreign language based on real practical situations is not only the formation of theoretical knowledge and practical skills, but also the improvement of the skills of search activity with the extraction of necessary information; Specification of professional attitudes of students - future specialists; expanding the range of their spiritual values and life directives; improvement of professional competencies; optimization of the realized worldview. Case-study is an interactive pedagogical technology in the sphere of higher education, taking into account the specificity of the disciplines studied and contributes to the development of all necessary general cultural and general professional competencies. The implementation of this technology is aimed at solving vital problems based on actual circumstances. Educational and cognitive activity, based on the active application of case-study technology, contributes to the formation of such professionally important qualities as: leadership, dedication, communication skills. As a result of this work, skills are also formed: analyze a large amount of information, make a responsible decision with insufficient information.

**Keywords:** foreign language, discussion, case-study, case-study as a technology of teaching, training of students, technological training, teaching foreign languages, higher education, vocational education.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В связи с переходом на новые образовательные стандарты в системе высшего образования проблема реализации профессионально-ориентированного обучения студентов иностранному языку приобретает особую актуальность. Существующие исследования (Ю.В. Клопова, О.А. Минеева, А.А. Оладышкина), базирующиеся на технологии профессионально-ориентированного обучения, представляют собой процесс оптимизации учебного процесса путем формирования способности к решению различных нестандартных ситуаций, возможных в будущей профессиональной деятельности [1]. Многие совре-

менные исследователи (Н.С. Евстропова, К.С. Опарина) в условиях высокой конкуренции на рынке труда наиболее приемлемым признают совершенствование профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов всех направлений и профилей подготовки [2, 3]. Это обусловлено тем, что в числе необходимых компетенций значится *способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)*. К числу наиболее эффективных технологий обучения английскому языку, на наш взгляд, относится технология *case-study*.

*Анализ последних исследований и публикаций, в кото-*

ры рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Технология *case-study*, как интерактивная технология обучения, анализируется с различных точек зрения: как инновационный метод обучения, направленный на активизацию у обучающихся мыслительных процессов (С.А. Амбалова, М.И. Бекоева) [4], умения выслушивать и осознавать альтернативную точку зрения, обосновано высказывать свои воззрения (Н.И. Асташина, М.В. Симусева) [5], вероятность представления собственного воззрения по отношению к различной информации (А. Долгоруков) [6], конструктивное изложение ситуации с определенными цифрами и показателями (Е.И. Михайлова) [7]. Для того, чтобы процесс обучения студентов иностранному языку на основе реализации технологии *case-study* был наиболее действенным и результативным, особо значимы два обстоятельства: *первое* – *case-study* должен быть успешно подобранным; *второе* – необходимо применить радикальную технологию его реализации в процессе обучения иностранному языку. Технология *case-study*, как отмечает О.Г. Смолянинова в своем исследовании, не примитивное отображение реальных событий и фактов, а специально организованный информационный комплекс, направленный на решение разнообразных проблемных ситуаций, получивших название кейсов [8]. Помимо этого, он содержит вопросы, облегчающие решение рассматриваемой проблемы. Грамотно разработанный кейс должен удовлетворять следующим условиям: соответствовать конкретной цели создания (О.Г. Смолянинова) [8]; владеть соответствующим уровнем сложности (Л.В. Алиева, И.В. Руденко) [9]; содержать несколько моментов реальной ситуации (С.А. Амбалова) [10]; не терять свою актуальность слишком быстро (М.И. Бекоева) [11]; включать национально-региональный компонент; быть достаточно значимым в современном обществе; демонстрировать характерные обстоятельства в будущей профессиональной сфере (Ю.П. Сурмина) [12]; формировать творческое, критическое мышление [13, 14]; содействовать бесконфликтной дискуссии [15, 16]; решаться несколькими вариантами решений.

*Формирование целей статьи.* Сущность технологии *case-study* в профессионально-ориентированном обучении студентов иностранному языку заключается в самостоятельной иноязычной деятельности студентов в искусственно организованной профессиональной сфере, которая дает возможность интеграции теоретической подготовки и практических умений, необходимых для активизации творческой деятельности в профессиональной сфере. Студентам предлагается осмыслить разнообразные нестандартные обстоятельства профессиональной деятельности, которые предполагают различные варианты решения проблемы. В процессе решения возникших ситуаций обучаемые применяют необходимый для этого комплекс усвоенных знаний. *Case-study*, таким образом, это интерактивная технология обучения, основывающаяся на анализе практических примеров, конкретных ситуаций, решении и обсуждении смоделированных, так и реальных ситуаций. Она дает возможность максимально активизировать профессиональную подготовку студентов, учитывать интересы, продемонстрировать выработанный стиль мышления и поведения, что позволяет широко использовать данную технологию для обучения иностранному языку и его эффективном использовании в своей будущей профессии.

*Изложение основного материала исследования.* Специфической особенностью технологии *case-study* выступает искусственное создание проблемных ситуаций с применением фактов из обыденной жизни, то есть данная технология транслирует подлинные ситуации из социальной, профессиональной, экономической, культурной жизни общества. Данная технология демонстрирует уровень академических знаний и практических навыков

с точки зрения настоящих событийных явлений, формирует познавательный интерес у студентов как к профильным дисциплинам, так и к дисциплинам естественнонаучного, гуманитарного и математического циклов. Помимо всего этого, *case-study* способствует усвоению знаний и навыков сбора, анализа и хранения большого объема учебной информации, содержащей всевозможные варианты решения кейса. Отличительным признаком технологии *case-study* считается паритетность всех участников в процессе обсуждения кейса. При реализации технологии *case-study* студенты знания получают не на основе репродуктивной трансляции готовых знаний, а на основе активного сотворчества преподавателя и студентов.

По содержанию кейсы могут быть простыми (состоят из одного объекта) и сложными (состоят из двух и более объектов); по конструкции бывают – структурированные и неструктурированные; по объему различают – узкоформатные и широкоформатные. Но при этом следует помнить, что широкоформатные кейсы у студентов могут вызывать определенные трудности по сравнению с узкоформатными, особенно при решении кейсов первый раз. *Case-study* может описывать одну ситуацию в одной организации или разнообразные ситуации в различных организациях; может содержать известные ситуационные модели или новые, еще неизвестные модели и т. д. Технология реализации *case-study*, содержащей споры, дискуссии, аргументации при обучении студентов иностранному языку довольно сильно тренирует участников обсуждения, призывают студентов к соблюдению норм и правил взаимодействия. Большая ответственность ложиться на преподавателя, который в течение всего процесса обучения должен сохранять эмоциональный настрой, предупреждать конфликтные ситуации, создавать комфортные условия для сотрудничества и одновременно для здоровой конкуренции, и самое главное, обеспечить личностные права каждого участника. Проявление своих способностей к коммуникации в ходе обсуждения вопросов *case-study* на иностранном языке позволяет каждому участнику обнаруживать собственные слабые стороны и стимулирует жажду приобретения знаний по иностранному языку и его использованию в будущей профессиональной сфере. Дискуссии в рамках *case-study* предшествует работа с лексикой и грамматикой, призванная помочь обучающимся более четко выразить свои идеи и удостоверить остальных участников кейса в правоте своей точки зрения. Это в лишней раз доказывает тот факт, что использование *case-study* в преподавании иностранного языка является эффективным и способствует развитию разговорной речи. Диалогу и дискуссии в рамках технологии *case-study* предшествует активная работа над совершенствованием лексики и грамматики, призванные помочь студентам ясно выражать свои идеи и убеждать участников кейса в правоте своей точки зрения. Таким образом можно прийти к выводу что использования кейс метода в преподавании иностранного языка в данном случае английского является эффективным и способствует развитию разговорной речи.

В последнее время все чаще применяются презентации мультимедийных материалов. Однако презентации роликов, аудио и видео материалов часто создают определенные трудности. Иногда легче бывает работать с печатной информацией (Г.Ю. Беляев, С.Н. Горшенина, И.А. Неясова), анализировать ее, чем иметь дело с информацией, представленной исключительно в мультимедиа ресурсах [17, 18]. Однако ограниченные возможности многообразного интерактивного просмотра информации на печатных носителях могут привести к ее искаженному восприятию (Е.В. Глазкова, И.И. Лейфа), в то время как представление *case-study* с использованием мультимедиа продуктов дают возможность минимизировать вышеназванные проблемы [19].

Анализ большого количества публикаций, а также

собственные исследования в данной области позволили доказать целесообразность выделения следующих основных этапов разработки и реализации case-study при обучении иностранному языку студентов:

*Первый этап.* Формулировка цели создания кейса, например, развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов при обучении английскому языку. Для этого необходимо разработать технологию реализации case-study по установленному, хорошо известному сценарию, представив все детали, применяемые в межличностном взаимодействии членов кейса. Далее следует составить проблемные вопросы и задания, которые направлены на овладение студентами различными формами коммуникации; формирование способности к выходу из конкретной ситуации в максимально короткое время;

*Второй этап.* Идентификация цели кейса и конкретной реальной ситуации.

*Третий этап.* Предварительный сбор, хранение и обработка различных источников информации для расширения кейса.

*Четвертый этап.* Обработка собранной для case-study информации, анализ каждой новой детали, отбор главного инструментария для работы.

*Пятый этап.* Предварительное составление начального варианта собранной и изученной информации и его представление в форме кейса. На данном этапе осуществляется структурирование материалов, конкретизация позиции преподавателя, макетирование, определение формы представления case-study – презентация, видеоролик, сюжетно-ролевая игра и т. п.). Основной этап работы с информацией – это ее поиск, приобретение, обработка и хранение.

*Шестой этап.* Получение разрешения на публичную демонстрацию кейса. Данный этап актуален в том случае, если представленная в кейсе информация содержит персональные данные конкретного человека или группы людей.

*Седьмой этап.* Предварительное обсуждение завершено кейса перед широкой аудиторией, получение экспертной оценки со стороны присутствующих, внесение необходимых изменений для совершенствования кейса.

*Восьмой этап.* Подготовка методических рекомендаций по разработке и реализации технологии case-study в целях обучения студентов иностранному языку, составление для участников кейса комплекса заданий и перечня вопросов для оценки стиля и скорости их мышления, выяснения навыков работы с кейсами различной сложности.

Руководя процессом реализации кейса, который уже имел место в той или иной практике, преподаватель аргументирует альтернативную точку зрения при описании ситуации, добиваясь активизации критического мышления и деятельного включения всех участников case-study. Обсуждение кейса преподаватель может завершить, обобщив мнения всех участников кейса в единое коллективное решение рассматриваемой ситуации. Свободное обсуждение обычно начинается вопроса: «В чем, на ваш взгляд, заключаются функциональные возможности данного кейса?». Затем дает право выступления каждому члену группы, выслушивает все варианты решения проблемной ситуации, ответы и комментарии к поставленным вопросам, сопоставляет ответы каждого отдельного участника, делает обобщающие выводы.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Технология реализации case-study при обучении студентов иностранному языку дает возможность оптимально сочетать мультимедийные ресурсы и информационно-коммуникационными технологиями, что способствует совершенствованию приобретенных компетенций, активизации их научно-исследовательской, творческой, мыслительной деятельности. В зависимости от цели, объекта и формата рассма-

триваемого кейса, применяются разнообразные формы и средства представления – презентация, аналитический метод, видеоролик, спектральное представление оптимальных вариантов решения и др. С помощью электронных ресурсов удобно представить числовую информацию в виде диаграммы, графика, модели, схемы, знака, таблицы, гистограммы символа и т. п. Наиболее наглядными средствами успешной реализации case-study в подобных ситуациях выступают электронные таблицы и графики.

При реализации технологии case-study в процессе обучения студентов иностранному языку обычно основываются на двух позициях. Первая позиция основана на традиционной Гарвардской технологии обучения и функционирует под заглавием – «открытая дискуссия». Вторая, и основная, позиция базируется на индивидуальном или фронтальном опросе, в результате которого студенты дают примерную оценку проблемной ситуации и предлагают некоторые варианты решения case-study, каждый излагает свою точку зрения для его дальнейшего решения и применения в других ситуациях. Такой метод развивает навыки работы с разнообразными источниками информации, способствует осуществлению более объективного контроля и оценки знаний обучающихся, значительно снижает уровень учебного напряжения студентов, вырабатывает у них навыки к быстрой ориентации в типичных ситуациях, развивает способности ясно выражать свои замысли. Обсуждая кейс, преподаватель сосредоточивает внимание студентов на главный объект кейса, направляя их на алгоритм принятия решения в данной ситуации. Он может даже подсказать, какие интерактивные технологии наиболее эффективны в данной ситуации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Минеева О.А., Оладышкина А.А., Клопова Ю.В. Способы повышения мотивации студентов к изучению английского языка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 125–128.
2. Евстропова Н.С., Опарина К.С. Использование интерактивных методов обучения на занятиях по иностранному языку в техническом вузе (на примере технологии «Командообразования») // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 6. С. 149–152.
3. Опарина К.С. Применение модульного подхода к изучению грамматики английского при обучении техническому переводу // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 152–155.
4. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Использование кейс-технологий в образовательном процессе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 22–26.
5. Асташина Н.И., Симусева М.В. К вопросу об использовании интерактивных методов обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 15–18.
6. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. Источник: <http://evolkov.net/case/case.study.html>
7. Михайлова Е.И. Кейс и кейс-метод: общие понятия. Маркетинг. 1999. № 1.
8. Смолянинова О.Г. Информационные технологии и методика Case Study в профессиональном обучении студентов педагогического вуза: Труды II Всероссийской научно-методической конференции «Образование XXI века: инновационные технологии диагностики и управление в целях информатизации и гуманизации». Красноярск, 2000.
9. Алиева Л.В., Руденко И.В. Роль опытно-экспериментальной работы вуза в развитии теории и практики воспитания // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 11–13.
10. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру // Азимут научных исследований: педа-

гогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 9–11.

11. Бекоева М.И. Модульно-компетентностный подход к подготовке специалистов в северо-осетинском государственном университете им. К.Л. Хетагурова // Школа будущего. 2013. № 3. С. 98–103.

12. Сурмина Ю.П. Ситуационный анализ, или анатомия Кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002.

13. Репинецкая Ю.С. Применение кейс-технологий в полной средней школе в контексте ФГОС // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 127-129.

14. Дружинина М.А. Формирование социальных умений у детей дошкольного возраста посредством кейс-технологии «ролевое проектирование» // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 57-60.

15. 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). С. 234-248.

16. Дмитриева Д.Д. Учебная дискуссия как средство преодоления языкового барьера у иностранных студентов-медиков на занятиях по русскому языку // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 37-40.

17. Беляев Г.Ю. Проблемы формирования профессионально-ориентированной компетентности студентов педагогических вузов в сфере воспитания // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 13–16.

18. Горшенина С.Н., Неясова И.А. Организация профессионально-ориентированной практики магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 119–122.

19. Лейфа И.И., Глазкова Е.В. Формирование социальной компетенции на занятиях по иностранному языку в СПО // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 84–88.

*Статья поступила в редакцию 29.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 378.147

## РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

© 2018

**Абрамова Наталья Сергеевна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры  
«Гуманитарных и общенаучных дисциплин»

*Тюменское высшее военное-инженерное командное училище им. Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова  
Министерства обороны РФ*

*(625051, Россия, Тюмень, ул. Л.Толстого, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

**Ваганова Ольга Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Профессионального образования и управления образовательными системами»

**Кутепова Любовь Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина  
(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: lubovkuteпова@mail.ru)*

**Аннотация.** Для обеспечения высокого качества получаемого студентами вузов образования необходима грамотная подготовка учебно-методического обеспечения. Поскольку в системе образования широко распространен компетентностный подход, требующий формирования у студентов профессиональных и общекультурных компетенций, в частности развития коммуникативной и информационной компетенций, важно применение компьютерных технологий. Информационно-коммуникационные технологии в современном обществе играют большую роль. Информационно-коммуникационные технологии способствуют мобильности, упрощают и оптимизируют процесс работы. Под информационно-коммуникационными технологиями, применяемыми в образовании, мы будем понимать совокупность методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации. Благодаря данным технологиям модернизация образовательного процесса в высшей школе происходит наиболее эффективным образом. И разработка и применение учебно-методического обеспечения, реализующегося с помощью принципов и средств электронного обучения, становится одним из самых эффективных инструментов. В статье было выделено несколько трактовок понятия электронное обучение. Выявлены компоненты современного электронного учебно-методического обеспечения. Приведены рекомендации к его созданию. С помощью компьютерных средств обучения как функциональных составляющих учебно-методического обеспечения открываются широкие возможности использования общедоступных интернет-технологий в образовательном процессе. В образовательном процессе вуза активно используется электронная платформа Moodle. Она предоставляет все необходимые инструменты для электронного учебно-методического обеспечения. С ее помощью можно создать электронный учебно-методический комплекс. В статье указаны этапы формирования ЭУМК, а также выявлены его положительные стороны, среди которых увеличение интенсивности самостоятельной работы студентов и повышение мотивации к изучению дисциплины. Данные положения в условиях компетентностного подхода приобретают особую актуальность.

**Ключевые слова:** учебно-методическое обеспечение, профессиональное обучение, информационно-коммуникационные технологии, компетентностный подход, компетенции, компетентность, электронное обучение, электронное образовательное издание, Moodle.

## DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL-METHODICAL SUPPORT IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

© 2018

**Abramova Natalia Sergeevna**, candidate of economic sciences, associate professor  
of the department of humanitarian and general scientific disciplines

*Tyumen Higher Military Engineering Command School. Marshal of the engineering troops A.I. Proshlyakov  
of the Ministry of Defense of the Russian Federation*

*(625051, Russia, Tyumen, L. Tolstoy street, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

**Vaganova Olga Igorevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
of "Professional Education and Management of Educational Systems"

**Kutepova Lyubov Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University*

*(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov street, 1, e-mail: lubovkuteпова@mail.ru)*

**Abstract.** To ensure the high quality of education received by students of higher education, competent preparation of educational and methodological support is necessary. Since the competence system is widely used in the education system and requires the formation of professional and general cultural competencies among students, in particular the development of communicative and information competencies, it is important to use computer technologies. Information and communication technologies play an important role in modern society. Information and communication technologies promote mobility, simplify and optimize the work process. Under information and communication technologies used in education, we mean a set of methods, processes and software and hardware integrated with the purpose of collecting, processing, storing, distributing, displaying and using information. Thanks to these technologies, the modernization of the educational process in higher education is most effective. And the development and application of educational and methodological support, implemented through the principles and tools of e-learning, is becoming one of the most effective tools. In the article, several interpretations of the concept of e-learning were singled out. The components of modern electronic educational and methodical support are revealed. The recommendations for its creation are given. With the help of computer training tools as functional components of teaching and methodological support, there are wide opportunities for using public Internet technologies in the educational process. The electronic platform Moodle is actively used in the educational process of the university. It provides all the necessary tools for electronic training and methodological support. With its help, you can create an electronic educational and methodical complex. The article points out the stages in the formation of the EUMK, as well as its positive aspects, including an increase in the intensity of independent work of students and an increase in motivation to study the discipline. These provisions in the context of the competence approach are of particular relevance.

**Keywords:** educational and methodical support, vocational training, information and communication technologies, competence approach, competences, competence, e-learning, electronic educational publication, Moodle.

В современном обществе к системе высшего образования предъявляются новые требования к качеству под-

готовленности выпускников. Изменяются цели, задачи и технологии, используемые в образовательном процессе. Потенциальные работодатели нуждаются в специалистах широкого профиля, поэтому востребованность узкопрофессиональной подготовки падает, актуальность приобретает модель интегрального типа, в которой сочетаются цели, результаты, содержание обучения в комплексном виде и учитываются изменения в профессиональной деятельности, формируя у студентов широкую социально-профессиональную компетентность [1-5].

Поэтому формирование информационной компетенции как интегративного качества личности системного образования знаний приобретает особую актуальность [6-8]. Данная компетенция позволит студенту легко ориентироваться в сфере информационно-коммуникационных технологий и использовать приобретенный опыт в постоянно изменяющихся условиях [9]. Актуальность изучаемой темы обуславливает необходимость постоянного мониторинга изменяющихся образовательных условий.

Как показывает практика, в образовательных учреждениях России накоплен достаточный опыт по созданию электронных средств учебного назначения, по внедрению информационных технологий в учебный процесс, но эта деятельность по большей части носит разрозненный характер и требует комплексного подхода к сбору, классификации и представлению в единой информационной образовательной среде учебно-методических и дидактических материалов [10, 11].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ, независимо от формы получения образования, при реализации основных образовательных программ, должно применяться электронное обучение и создаваться условия для оптимального функционирования информационно-образовательной среды, которая обеспечит освоение студентами ООП в полном объеме [12-14].

Под информационно-коммуникационными технологиями понимают программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, современные средства и системы транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, накоплению, хранению и передаче информации, а также возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей [15].

Что касается электронного обучения (e-learning), то различные источники производят его трактовку по-разному:

- обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий [16];
- организация образовательного процесса, управление им и передача знаний с использованием новых информационных и телекоммуникационных технологий [17].

Для организации электронного обучения в высшей школе требуется интеграция программно-технических средств и психолого-педагогических средств и условий, которые гарантируют эффективность сопровождения и функционирования образовательного процесса, поэтому и возникают новые требования к учебно-методическому обеспечению [18]. Состав и структуру нового поколения учебного материала, по мнению И.В. Роберт определяет изменение формы предоставления учебного материала, где ключевая роль отводится электронным образовательным изданиям и средствам [19]. К тому же, в рамках компетентностного подхода учебно-методическое обеспечение должно позволять реализовывать концептуальные подходы федеральных государственных образовательных стандартов [20]. Электронный учебник может полностью или частично заменить основной.

Электронное учебно-методическое обеспечение дисциплины состоит из следующих компонентов:

- рабочая программа;
- методические указания преподавателя к изучению

дисциплины;

- учебные пособия;
- практикумы [21];
- глоссарии;
- Интернет-ресурсы;
- методические указания преподавателям по проведению занятия в системе Moodle [22].

Как видно к основным компонентам присоединяются элементы, связанные с компьютерными технологиями. Отсюда следует цель статьи: выявить особенности разработки учебно-методического обеспечения на основе использования информационно-коммуникационных технологий [23].

Реализация профессиональных образовательных программ в вузе с применением современных учебно-методических материалов должна проходить в условиях эффективного функционирования информационно-образовательной среды, которая включает электронные ресурсы учебного назначения, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, компьютерных средств обучения [24].

Компьютерные средства обучения (КСО) представляют собой программный комплекс, предназначенный для решения круга педагогических задач, имеющий предметное содержание и ориентированный на взаимодействие со студентами [25].

Для обеспечения эффективности внедрения КСО необходимо учитывать следующее:

- предоставлять условия для изучения студентами материала самостоятельно, которые позволят им выбирать время и место для изучения дисциплины;
- предоставлять средства для вариативного и адаптивного обучения, способные учитывать индивидуальные особенности обучающегося (текущего уровня подготовки, темпа изучения, скорости восприятия учебного материала, особенностей мыслительной деятельности, способности к запоминанию студентом предоставляемой информации);
- создавать автоматизированный контроль и повышать объективность оценивания результатов обучения;
- предоставлять исчерпывающие методические рекомендации и указания, помогающие как в работе с электронным ресурсом, так и с содержанием учебного материала [26, 27].

С помощью компьютерных средств обучения как функциональных составляющих учебно-методического обеспечения открываются широкие возможности использования общедоступных интернет-технологий в образовательном процессе.

В образовательном процессе вуза активно используется электронная платформа Moodle. Она предоставляет все необходимые инструменты для электронного учебно-методического обеспечения. С ее помощью можно создать электронный учебно-методический комплекс.

- К положительным сторонам ЭУМК относят:
- разнообразные формы предоставления информации (возможность применения аудио- и видеоинформации, графических схем и чертежей);
- задания могут распределяться по уровню сложности, учитываются особенности каждого обучающегося;
- увеличение интенсивности самостоятельной работы студентов (усиливается роль самообучения, самоконтроля);
- повышается мотивация, интерес, а вместе с тем и познавательная активность с помощью разнообразных форм работы;
- обеспечение своевременной и объективной оценки результатов деятельности студентов [28].

Этапы разработки ЭУМК:

- постановка цели (целевой компонент);
- психологическое обоснование разработки (психологический портрет обучающегося, пояснительная записка, тематическое планирование, методические рекомендации проведения занятий, методические рекоменда-

дации к самостоятельной работе);

– основное содержание материала по теме (планы-конспекты, дополнительный материал, опорные конспекты, практические задания, глоссарии);

– средства итогового контроля знаний и оценки результатов изучения темы;

– создание электронной оболочки для ЭУМК;

– апробация [29].

Таким образом, проектирование, разработка и реализация учебно-методического обеспечения в рамках электронного обучения в высшем учебном заведении предоставляет возможность расширения организационно-методического обеспечения учебно-педагогического процесса, хранения, передаче, преобразованию, анализу и применению различной учебной информации, способствует повышению оперативности обеспечения КСО при изменении структуры и содержания обучения, поэтому следствием является увеличение мобильности системы образования [30]. К тому же, уникальные информационные материалы могут быть доступными, представленными в мультимедийной форме [31].

Учитывая тот факт, что студенты – люди привыкшие использовать компьютерные технологии в своей повседневной жизни, мы можем с уверенностью говорить о необходимости всестороннего внедрения информационно-коммуникационных технологий в систему высшего образования, в том числе и для разработки учебно-методического обеспечения. Находясь в постоянной доступности, электронные учебные пособия способствуют самосовершенствованию обучающегося как будущего специалиста, развивают его самостоятельность, что крайне необходимо в условиях компетентного подхода. Происходит индивидуализация процесса обучения, то есть студент может осваивать материал в удобное для него время в удобном месте и просматривать его столько раз, сколько это необходимо.

При всей самостоятельности и индивидуализации процесса обучения он остается контролируемым и управляемым, поэтому преподаватель может своевременно устранять пробелы в обучении студента. Информационно-коммуникационные технологии способствуют более глубокому изучению материала, позволяют повысить эффективность обучения студентов, а значит повысить качество образования в высшей школе в целом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гудалина Т.А. Содержательная характеристика социально-профессиональной компетентности педагогов специализированных учреждений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 46-49.

2. Курилова О.Л., Смагин А.А., Липатова С.В., Курилов Ф.М. Мониторинг компетентности выпускников вуза // Вестник НГИЭИ. 2016. № 6 (61). С. 66-79.

3. Левина А.П. Формирование рынка труда выпускников вузов в условиях моноструктурной экономики: социологический аспект // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 46-49.

4. Михелькевич В.Н., Кравцов П.Г. Комплексная оценка готовности выпускников магистратуры к профессиональной деятельности // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 171-176.

5. Иванова Т.Н. К вопросу о готовности выпускников вузов к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 60-63.

6. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.

7. Темирджанова М.А. Информационная компетентность в предметной и методической системе подготовки студентов к профессиональной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

гия. 2014. № 3. С. 71-73.

8. Добудько Т.В., Пугач В.И., Бурцев Н.П., Пугач О.И., Тюжина И.В., Данилюков П.А. Формирование информационно-технологической компетентности магистров педагогического образования в контексте развития электронного образовательного пространства педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 182-188.

9. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 3-9.

10. Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 12-15.

11. Смирнова Е.В. Применение электронных средств учебного назначения для формирования и развития навыков чтения иноязычного профессионально-ориентированного текста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 220-223.

12. Vaganova O.I., Aleshugina E.A., Trutanova A.V. Electronic system of management of moodle training in organization of educational process of students-certificates // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 25-27.

13. Кочеткова И.С., Терская Л.А. Опыт использования системы электронного обучения (moodle) в общеобразовательных и специальных дисциплинах // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 93-97.

14. Рудая М.А., Шафранова О.Е. Особенности методического обеспечения электронного обучения слушателей по программам дополнительного профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 175-178.

15. Алешугина Е.А. Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2009. 189 с.

16. Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 2.

17. Колдина М.И., Лапшова А.В. Коммуникативная компетентность педагога в условиях модернизации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 59-65.

18. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 7-11.

19. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования // Издание стереотипное / Москва, 2010.

20. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 43-46.

21. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of educational results of the bachelor's programme students // IJEME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3469-3475.

22. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201–207.

23. Мальцева С.М., Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Интегративно-модульный подход к разработке содержания профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 172–175.

24. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39–42.

25. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В. Социокультурные механизмы трансляции ценностей: на примере приобщения молодежи г. Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. 2016. №11. С. 48–51.

26. Петров А.Ю. Инновационный менеджмент в открытой образовательной системе // А.Ю. Петров, М.Н. Булаева, А.А. Сиротова // Человек и образование. - 2016. - №4. - С. 134–138.

27. Петров, А. Ю. Управленческо-педагогическая деятельность руководителя профессиональной образовательной организации по повышению качества образования: монография // А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, М. Н. Булаева. Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. - 267 с.

28. Маркова С.М., Наркозиев А.К., Дидактические основы исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. - 2017. - № 3 (20). - С. 7.

29. Инженерно-педагогическое образование: Методология, теория, практика: Монография. Под ред. С.М.Марковой.-Н.Новгород: ВГИПУ, 2008. - 225 с.

30. Угодчикова Н.Ф., Крюкова Г.К., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Деятельность кафедры иностранных языков как реакция на изменения социально-экономических условий в обществе. Приволжский научный журнал. 2014. № 1 (29). С. 239–243.

31. Кутепов М.М., Ямбаева Н.В., Елыгина К.А. Информационные технологии обучения физической культуре в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. № 2 (15). С. 83–86.

*Статья поступила в редакцию 04.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ  
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

© 2018

**Адамко Мария Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культуры»*Тольяттинский государственный университет**(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: hmavv@rambler.ru)*

**Аннотация.** В статье изложены некоторые направления профессионально-ориентированного обучения английскому языку на примере филологов. Сформулированы основные цели и задачи статьи. Обозначена актуальность рассматриваемого вопроса. Автор подчеркивает, что ведущим методом в обучении профессионально-ориентированному английскому языку является коммуникативный метод. В теоретическом и методологическом планах данная проблема до конца не изучена, сегодня многие исследователи и ученые занимаются ею. Выделены некоторые направления обеспечения профессионально-ориентированного обучения английскому языку бакалавров филологии. К ним автор относит: изучение потребностей общества в филологическом образовании, изменение содержания образования, которое должно способствовать формированию коммуникативной и профессиональных компетенций, а также создание учебно-методической базы процесса обучения. Автор знакомит с разработанными учебно-методическими пособиями по дисциплине «Иностранный язык» для направления подготовки «Филология». На примере филологов рассматривается, как можно улучшить профессиональную подготовку средствами английского языка. Существенную роль в процессе профессионально-ориентированного обучения играет специальная лексика. Поскольку филология понимается как совокупность наук, изучающих культуру народа (язык, литературу, историю, философию, искусство и их взаимосвязь), выраженную в языке и литературном творчестве, изучение филологической лексики и терминологии представляет весьма сложный процесс. Изложены основные принципы обучения профессионально-ориентированной лексике и терминологии, способствующие расширению лексического запаса английского языка. Важная роль отводится такому содержанию обучения, которое создает необходимость использования профессиональной речи, письма, чтения. Предложено рассмотреть на практике интегрирование двух учебных дисциплин профильной и языковой.

**Ключевые слова:** профессиональная сфера, студенты вуза, коммуникативная компетенция, образовательный процесс, учебно-методическая документация, профессионально-ориентированное обучение, английский язык.

PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH LANGUAGE TRAINING  
OF STUDENTS-PHILOLOGISTS

© 2018

**Adamko Maria Alexandrovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor  
of the department of “Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Culture”*Togliatti State University**(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: hmavv@rambler.ru)*

**Abstract.** In the article some directions of professionally-oriented teaching of English language are presented on the example of philologists. The main goals and objectives of the article are formulated. The relevance of the issue under consideration is indicated. The author emphasizes that the communicative method is the leading method in teaching professionally-oriented English. In the theoretical and methodological plans, this problem has not been fully understood, many researchers and scientists are now engaged in it. Some directions of providing professionally-oriented English language teaching for bachelors of philology are highlighted. The author refers to them: the study of society’s needs in philological education, the change in the content of education, which should contribute to the formation of communicative and professional competencies, as well as the creation of an educational and methodological base for the learning process. The author acquaints with the developed teaching aids on the discipline “Foreign Language” for the direction of preparation “Philology”. On the example of philologists, it is considered how to improve vocational training in English. A special role in the process of vocational education is played by special vocabulary. Since philology is understood as the totality of the sciences that study the culture of the people (language, literature, history, philosophy, art and their interrelation), expressed in language and literary creation, the study of philological vocabulary and terminology is a very complex process. The basic principles of teaching vocational-oriented vocabulary and terminology, contributing to the expansion of the lexical stock of the English language, are outlined. An important role is given to such content of training, which creates the need to use professional speech, writing, reading. It is suggested to consider in practice the integration of two academic disciplines, profile and language.

**Keywords:** professional sphere, students of the University, communicative competence, educational process, educational-methodical documentation, professionally-oriented training, English language.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* На данном этапе развития общества профессиональная направленность обучения студентов вузов становится наиболее значимой и приоритетной. Владение иностранным языком на уровне, достаточном для профессионального общения в профессиональной сфере, является одним из требований современного общества к выпускникам вузов и выступает обязательным компонентом их профессиональной подготовки. Понимание студентами роли английского языка в будущей профессиональной деятельности делает мотивированным углубленное его изучение. Процесс обучения можно подчинить определенному алгоритму, в котором прописан весь комплекс методических приемов и учебных средств, адекватных целям и условиям обучения.

*Анализ последних исследований и публикаций, в ко-*

*торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Сущность профессиональной иноязычной подготовки заключается в формировании и развитии способностей к иноязычной коммуникации за счет интеграции подходов к созданию в вузе иноязычной профессионально-ориентированной образовательной среды [1]. Большое количество научных работ затрагивает сущность такого подхода и его аспекты.

Профессионально-ориентированное обучение английскому языку зародилось как научное направление в 1960-х годах за рубежом. Анализом и разработкой теоретической основы в области теории и методики преподавания иностранных языков работали такие ученые, как: Н.И. Алмазова, Т.М. Балыхина, И.Л. Бим, П.Б. Гурвич, А.Д. Дейкина, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов,

О.Г. Поляков, Г.В. Рогова, Ю.Е. Прохоров, Г.Г. Соколова, С.К. Фоломкина, А.Н. Шамов, С.Ф. Шатилов, А.В. Щепилова, А.Н. Щукин и др.[2].

Сегодня проводится огромная работа по оптимизации учебного процесса и методов обучения английскому языку. Ученые, исследователи, практики анализируют положение дел, конкретизируют требования к методическим разработкам, создают учебно-методические комплексы. Но, соглашаясь с точкой зрения многих ученых, следует констатировать, что концепция профессионально-ориентированного обучения английскому языку еще до конца не сформирована. Объяснение этому факту мы находим в недостаточной разработанности обозначенной проблемы в теоретическом и методологическом планах, что ставит ее в разряд актуальных. Задачу профессиональной направленности обучения средствами иностранного языка еще предстоит решить. Необходимо кардинально менять подходы к организации языковой подготовки, без этого ожидать существенного улучшения уровня подготовленности в рамках отведенного программой времени и на существующей учебно-методической базе не представляется возможным.

*Формирование целей статьи.* Цель настоящей статьи: рассмотреть некоторые направления обеспечения профессионально-ориентированного обучения английскому языку на примере филологов.

*Изложение основного материала исследований с обоснованием полученных научных результатов.* Ключевым методом в обучении профессионально-ориентированному английскому языку является коммуникативный метод, в основе которого лежит представление о том, что язык служит для общения, следовательно, целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. Это означает, что современный студент должен владеть терминологией и основами речевой профессиональной культуры, технологиями извлечения информации из профессиональных текстов. Овладение английской терминологией в профессиональной области является трудной методической задачей, осложненной нехваткой и неполнотой отраслевых переводных словарей и соответствующих терминологических стандартов.

Как показали исследования, основными принципами обучения профессионально-ориентированной лексике являются:

- дидактические (наглядность, межпредметная интеграция);
- психологические (позитивность в формировании лексических навыков и умений);
- методические (обучение лексике в различных видах речевой деятельности, дифференцированный подход в зависимости от цели усвоения лексики) [3].

Соблюдение вышеуказанных принципов позволяет студентам овладеть определенным набором лексических единиц (тематическим словарем, отображающим ключевые понятия и термины филологической области), специфическими для научной литературы синтаксическими и грамматическими категориями, умениями реферировать и аннотировать прочитанное, оборотами речи и клише, свойственными для устного общения в профессиональном кругу (презентации, симпозиумы, конференции, совместная работа над проектами, коммуникация по рабочему процессу с коллегами из других стран), умениями понимать на слух вышеперечисленные элементы [4].

Нами выделены следующие направления обеспечения профессионально-ориентированного обучения английскому языку бакалавров филологии: анализ актуальных филологических проблем, изучение образовательных потребностей общества, обновление содержания образования, создание учебно-методической документации процесса обучения, которая включает рабочие программы дисциплин, учебники, учебные пособия, практикумы, рабочие тетради, методики и т. д.

Остановимся на учебно-методической составляющей образовательного процесса, созданию которой предшествует: научно-исследовательская работа [5], изучение опыта деятельности других вузов, подготовка и анализ научных статей по данной проблеме [6–11], рассмотрение структуры и содержания имеющегося материала, накопление информации. В результате такого подхода учебный процесс для направления подготовки «Филология» по дисциплине «Иностранный язык» обеспечен как базовым учебником, который является одним из определяющих средств обучения, так и дополнен разработками автора.

Авторской составляющей являются специально разработанные учебно-методические пособия, способствующие формированию у студентов целого комплекса коммуникативных и профессионально-ориентированных компетенций. Важнейшим критерием при создании пособия для обучения профессиональному английскому языку мы считаем доступность предложенного материала, а также использование таких обучающих заданий и приемов, которые дают возможность отрабатывать речевые навыки [12]. Таким образом, в рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» направления подготовки «Филология», которая изучается на первом курсе, рекомендовано использование:

– электронного учебно-методического пособия «Грамматика английского языка» в трех частях, в котором рассматриваются все грамматические категории и применен интегративный подход – сопоставление русской и английской грамматики. Пособие современно, к каждой теме подобраны упражнения, позволяющие проверить степень усвоения материала, по тексту имеются ссылки, пройдя которые, можно получить дополнительную информацию по теме и пройти тест;

– электронного практикума «Английский язык для филологов», предназначенного для расширения профессиональной лексики и терминологии. Подобранные художественные тексты (фрагменты произведений английских классиков), которым отводится большое значение в профессионально-ориентированном обучении филологов, и предложенные задания к ним позволяют активизировать словарный запас студентов, расширить возможности анализа средств художественной выразительности.

В настоящее время работа по созданию учебно-методической документации профессионально-ориентированного обучения английскому языку бакалавров филологии не закончена. В стадии разработки и сбора материала, информации еще два пособия, которые значительно расширят возможности имеющейся базы и будут способствовать формированию лексических навыков. Это – учебно-методическое пособие «Английская терминология для филологов» и «Сборник профессиональных текстов для филологов (на английском языке)». Главная задача указанных пособий создание ситуаций, которые определяют необходимость использования профессиональной речи [4].

Существенную роль при таком подходе обучения играет специальная лексика. Филологическая терминология представляется разнообразной, достаточно сложной, охватывает многие сферы жизни и имеет свои характерные черты и особенности. Сегодня, работая над пособием «Английская терминология для филологов», мы изучаем научные труды в области филологического и лингвистического образования, дискурса, используем возможности поисковых систем интернета [13–15], рассматриваем глоссарии терминов по филологии и лингвистике, по методике преподавания английского языка, прорабатываем словари филологических и лингвистических терминов и т. д. [16–18]. К такой поисково-исследовательской работе привлекаются студенты-филологи. Использование в учебном процессе элементов анализа, позволяет расширить у студентов навыки работы с лексическим материалом и перейти на уровень умения опе-

ривать конкретным профессиональным термином и осознанно его применять.

Таким образом, содержание обучения английскому языку тесно связано с профессиональной подготовкой в вузе, его необходимо формировать, отбирая каждый методологический и содержательный компонент с учетом направления подготовки обучающихся и в помощь овладения им [19]. Изучаемые темы должны носить профилирующий характер, лексический запас включать в большом объеме профессиональную терминологию, а задания должны быть направлены на усвоение профессиональной лексики.

Следующим направлением обеспечения профессионально-ориентированного обучения английскому языку является расширение межпредметных связей английского языка с другими дисциплинами профессиональной направленности.

В работе [20] мы подчеркивали возможность широкого использования интегрирования учебных дисциплин, которое подразумевает изучение отдельных вопросов специальных дисциплин на иностранном языке. Логично предположить, что создание профессиональной иноязычной подготовки студентов вузов сведется к внедрению междисциплинарной интеграции. Иностраный язык – это инструмент, позволяющий, с одной стороны, овладеть иностранным языком, с другой – изучить профессию через язык [21].

Рассмотрев учебный план бакалавриата направления подготовки «Филология», определив структурно-логические связи учебных дисциплин профильного и языкового цикла, нам представляется возможным интегрирование учебной дисциплины «История зарубежной литературы», которая изучается в первые два года обучения, и дисциплин «Иностраный язык» или «Английский язык в сфере профессиональной коммуникации», совпадающих по срокам обучения. Такая интеграция предполагает изучение студентами английской классической и современной литературы на английском языке. Обеспечить это процесс должны преподаватели кафедры иностранного языка, и здесь весьма важен междисциплинарный альянс и сотрудничество кафедр.

Учитывая вышеизложенное, подчеркнем, что в результате профессионально-ориентированного изучения иностранного языка формируются лексические навыки, навыки чтения профессиональной документации, навыки устной и письменной речи [22-26].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Мы рассмотрели некоторые направления обеспечения профессионально-ориентированного обучения английскому языку бакалавров филологии, выделив среди них создание новых подходов и методик в учебном процессе, позволяющих формировать коммуникативную и профессиональные компетенции, разработку профессионально-ориентированных учебно-методических материалов по каждому направлению подготовки, позволяющих отрабатывать речевые навыки, полномасштабное установление межпредметных связей. Осмысление и учет результатов анализа и достижений педагогического опыта предыдущих поколений будут способствовать широкому внедрению в образовании интегрирования различных методов, идей и подходов, сделает процесс изучения английского языка профессионально-ориентированным.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Звягинцева Е.П., Валиахметова Л.В. Интегративно-развивающий подход в ходе иноязычной подготовки студентов ВУЗа как один из перспективных векторов образовательного процесса // Перспективы науки. 2014. № 9 (60). С. 38–41.

2. Полтавец И.Д. Формирование умений сравнительно-сопоставительного анализа у студентов-филологов: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Нижегородский государственный лингвистический университет. Нижний Новгород, 2012

Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

3. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе. Орёл: ОГУ, 2010. 270 с.

4. Шаимова Г.А., Шавкиева Д.Ш. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку в неязыковых вузах // Молодой ученый. 2013. № 11. С. 692–694.

5. Адамко М.А. Формирование профессиональной компетенции студентов направления подготовки бакалавров «Филология» на основе интегративного подхода: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Тольяттинский государственный университет. Тольятти, 2013.

6. Адамко М.А. Анализ результатов исследования процесса формирования профессиональной компетенции у студентов – филологов на основе интегративного подхода // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1 (27). С. 193–197.

7. Адамко М.А. Особенности обучения английскому языку в вузе в современных условиях // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2015. № 3-2 (33-2). С. 283–288.

8. Смирнова Е.В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 82-88.

9. Егорцева Н.А., Сидоркина Н.В. Значение ролевых игр в обучении английскому языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 49-52.

10. Бульдина И.А. Основные принципы обучения говорению на иностранном языке (английском) студентов неязыковых специальностей вуза с разным уровнем подготовки // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 9-12.

11. Зонина М.В., Николаева Н.А., Соснина Н.Г. Формирование управленческих умений будущего менеджера индустрии сервиса в процессе участия в проектной деятельности на английском языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 197-201.

12. Адамко М.А. Технология интегративного обучения в формировании общепрофессиональной компетенции «Филологический анализ и интерпретация художественного текста» у студентов-филологов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 3. С. 215–218.

13. Поленова А.Ю. Проблема письменного дискурса и возможности его использования в образовательном процессе вуза // Культура. Наука. Интеграция. 2011. № 3. С. 68–72.

14. Балыхина Т.М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку: научное издание. М.: МГУП, 2000. С. 39.

15. Баграмова Н.В. О сочетании инноваций и тенденций в обучении иностранным языкам в контексте Болонского процесса // Иностранные языки в экономических вузах России. 2005. № 4. С. 37–41.

16. Хворостин Д. Англо-русский словарь лингвистических терминов. Челябинск, 2007. 113 с.

17. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: Пилигрим, 2010. 486 с.

18. Ахматова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Едиториал. УРСС, 2004. 576 с.

19. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2013. 381 с.

20. Адамко М.А. Интегрирование учебных дисциплин как один из способов повышения эффективности обучения английскому языку в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 17–20.

21. Marsh D. Content and Language Integrating Learning (CLIL). A Development Trajectory. Cordoba: University of

Cordoba, 2012. 554 p.

22. Смирнова Е.В. Индивидуально-психологический аспект в преподавании иностранного языка при использовании электронных средств учебного назначения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 408-411.

23. Боброва Н.В. Трудности профильно-ориентированного обучения английскому языку в техническом вузе // Приволжский научный вестник. 2015. № 4-2 (44). С. 37-40.

24. Хохленкова Л.А. Преимущества метода проектов в обучении иностранному языку будущих специалистов туристических направлений в вузах сервиса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 171-174.

25. Блиева Ж.М., Хосроева Н.И. Иностраный язык как предмет и речь при формировании поликультурного мировоззрения студентов-экологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 74-78.

26. Руднева Т.И., Храпцова А.Б. Влияние средств иностранного языка на динамику профессиональных мотивов студентов // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 216-220.

*Статья поступила в редакцию 17.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 378.147

**РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ**

© 2018

**Анфалов Евгений Владимирович**, аспирант*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454015, Россия, Челябинск, улица Шагольская 1-й квартал, дом 6, e-mail: eanfalov66@mail.ru)*

**Аннотация.** Целью научно-исследовательской работы в педагогике является чаще всего получение новых достоверных знаний об образовательном процессе на основе сбора, анализа и интерпретации научной информации. Именно педагогический эксперимент позволяет обосновать те или иные теоретические положения исследования. В ходе исследования проблемы формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов был проведен формирующий педагогический эксперимент. В статье рассмотрены результаты педагогического эксперимента по внедрению в учебный процесс военного вуза модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов как будущих офицеров. Экспериментальной базой эксперимента явились платформы военных вузов Челябинска и Новосибирска. Практическая апробация модели формирования исследуемого педагогического продукта проходила при соблюдении разработанных педагогических условий: изучение военно-исторического наследия Российской армии, участие обучающихся в научно-исследовательских проектах и внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга. Представлена динамика изменения критериев и показателей сформированности рефлексивно-прогностической готовности у курсантов-участников на различных этапах эксперимента. Результаты были исследованы с помощью статистических методов. Полученные результаты и математические данные, анализ уровня сформированности исследуемого качества личности и влияния на этот процесс конкретных педагогических условий определили сущность, содержание и этапы всей дальнейшей научно-исследовательской работы.

**Ключевые слова:** формирование, рефлексивно-прогностическая готовность, курсанты военных вузов, структурно-функциональная модель, педагогический эксперимент, компоненты модели, педагогические условия, φ-критерий Фишера.

**THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL EXPERIMENT ON THE FORMATION OF REFLEXIVE AND PREDICTIVE OF READINESS OF CADETS OF MILITARY SCHOOLS**

© 2018

**Anfalov Evgeniy Vladimirovich**, postgraduate student*South Ural State humanitarian-pedagogical University  
(454015, Russia, Chelyabinsk, street Shagolskaya 1st quarter, building 6, e-mail: eanfalov66@mail.ru)*

**Abstract.** The purpose of research in pedagogy is most often to obtain new reliable knowledge about the educational process based on the collection, analysis and interpretation of scientific information. It is the pedagogical experiment that allows substantiating certain theoretical positions of the research. In the course of research of the problem of formation of reflexive-prognostic readiness of cadets of military higher educational institutions the forming pedagogical experiment was carried out. The article considers the results of pedagogical experiment on introduction of the model of reflexive-prognostic readiness of cadets as future officers in the educational process of military higher education institution. The experimental bases of the experiment were platforms of military universities of Chelyabinsk and Novosibirsk. Practical approbation of the model of formation of the studied pedagogical product took place in compliance with the developed pedagogical conditions: the study of the military and historical heritage of the Russian army, participation of students in research projects and the introduction of elements of reflexive-prognostic training into the educational process of the military University. Shows the dynamics of changes of criteria and indicators of formation of reflexive and predictive readiness of the cadets-participants at different stages of the experiment. The results were investigated using statistical methods. The obtained results and mathematical data, analysis of the level of formation of the investigated personality quality and the impact on this process of specific pedagogical conditions determined the essence, content and stages of all further research work.

**Keywords:** formation, reflexive and predictive readiness, cadets of military schools, structural and functional model, pedagogical experiment, components of the model, pedagogical conditions, φ-Fisher criterion.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Современный этап развития военного образования предопределил дальнейший поиск решения задачи интенсификации подготовки обучающихся в высших военных учебных заведениях. Инновационные подходы в педагогике как правило связываются с модернизацией учебного процесса. Рассматривая проблему формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов как поиск и апробацию подходов и способов к повышению эффективности современного военно-профессионального образования, мы старались разрешить противоречие между постоянно возрастающим уровнем требований общества и государства к офицерам-выпускникам и недостаточной научной разработанностью данной проблемы в военном профессиональном образовании.

Объект исследования – профессиональная подготовка курсантов военных вузов. Предмет исследования – формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов в условиях обучения в военном вузе.

В ходе педагогического исследования нами была разработана модель формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов [1], а

также определен ряд педагогических условий, которые, по нашему мнению, обеспечивают формирование искомого педагогического продукта: изучение военно-исторического наследия Российской армии, участие обучающихся в научно-исследовательских проектах и внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга [2].

В целях практической отработки теоретических выводов и проверки эффективности разработанной нами модели и методики формирования искомого личностного качества будущих офицеров был проведен формирующий педагогический эксперимент. При этом мы рассматривали эксперимент как важнейший элемент исследования, который создает условия:

- для проверки теоретических положений исследований в учебно-воспитательном процессе военного вуза;
- для сравнения и выбора оптимальных методик для организации и проведения определенных мероприятий внедряемой педагогической модели;
- определения роли педагогических условий для эффективности решения задач исследования;
- установление особенностей и закономерностей протекания учебно-воспитательного процесса в заданных исследовании условиях.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Теоретической базой проводимого эксперимента явились методологические и практические аспекты исследований А.С. Казаринова [3], Ю.З. Кушнера [4], М.Б. Шашкиной [5], Е.В. Яковлева. При этом в процессе научно-исследовательской деятельности мы исходили из того, что именно формирующий эксперимент предполагает разработку различных программ и синтез усилий всех участников образовательного процесса [6]. Кроме того, был использован опыт О.П. Пузикова, Т.Е. Седанкиной, М.С. Смирновой, А.В. Шулакова и др. по организации и проведению подобных педагогических экспериментов в других высших военно-учебных заведениях [7–15]. Однако проблема формирования рефлексивно-прогностической готовности в военных вузах на сегодня остается практически не исследованной.

*Цель статьи:* провести общий анализ результатов экспериментальной проверки модели и методики формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов и вынести итоги исследования на обсуждение научного сообщества.

*Изложение основного материала исследования.* Выбор экспериментальной базы был обусловлен тематикой исследования. Эксперимент проводился с 2014 по 2017 гг. на базе филиалов Военных учебно-научных центров: Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Челябинске и Сухопутных войск «Общевойсковая академия Вооруженных Сил Российской Федерации» (г. Новосибирск). В констатирующем этапе эксперимента приняли участие 136 курсантов в ходе их обучения с первого по четвертый курсы, а также 17 преподавателей.

Для экспериментальной работы испытуемые были распределены на четыре экспериментальные и одну контрольную группы. Такое распределение предопределила разработанная нами педагогическая модель и педагогические условия ее функционирования. Проверка гипотезы исследования в рамках формирующего эксперимента осуществлялось двумя способами: проверкой отдельно каждого условия и их комплексной проверки. Исходя из этого, в трех экспериментальных группах (ЭГр.1–ЭГр.3) апробировались одно из педагогических условий, а в одной из них (ЭГр.4) – все условия вместе. Контрольная группа (КГр.) была выделена из курсантов учебной группы того же профиля обучения, что и экспериментальные группы, но их образовательный процесс был организован в стандартных условиях вуза. Однородность всех групп обеспечивалась тем, что еще на этапе формирования учебных групп в вузе, учебный отдел комплектовал их исходя из результатов поступления курсантов с условием «усредненности» общего уровня подготовки группы в целом.

Сравнительный анализ экспериментальных данных по экспериментальным и контрольной группам позволил в ходе последующих этапов не только фиксировать динамику оцениваемых показателей сформированности рефлексивно-прогностической готовности, но и проводить коррекцию функций отдельных элементов исследуемой педагогической модели.

Проводимый эксперимент можно условно разделить на три взаимосвязанных этапа.

В ходе первого этапа был проведен констатирующий эксперимент. Он имел главную цель: определить имеющийся уровень знаний курсантов в области рефлексии и прогностики, а также их направленность на обретение и развитие рефлексивно-прогностической готовности в ходе обучения в вузе.

На этом этапе ведущими методами были: анкетирование, педагогическое наблюдение и опрос курсантов и преподавателей. В результате было определено, что с основными понятиями искомого качества личности курсанта знакомы 37 % опрошенных, остальные курсанты или не знакомы с понятиями «рефлексия», «прогности-

ка», «готовность» (32 %) или затрудняются с ответом (31 %). В ходе опросов 94 % курсантов и 100 % преподавателей отметили необходимость формирования рефлексии прогностики для успешной военно-профессиональной деятельности. При этом 74 % опрошенных ответили, что видят необходимость в формировании и развитии рефлексивно-прогностической готовности с первого курса обучения. Таким образом, данный этап эксперимента подтвердил, что в знаниях курсантов существует пробел в области рефлексивно-прогностической готовности и существует потребность и необходимость этот пробел восполнить, развивая рефлексивно-прогностические способности уже с первого года обучения.

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича структура готовности к деятельности включает в себя мотивационный, ценностный, когнитивный и операциональный компоненты [16]. Именно эти компоненты рефлексивно-прогностической готовности в дальнейшем были оценены по соответствующим показателям и уровням (низкий, средний, высокий). В ходе работы были использованы различные авторские тесты, тесты-опросники Р.Б. Кеттела, А.Г. Зверкова, В.М. Русалова, анализ рефлексивных ситуаций в исследуемых учебных подразделениях. Результаты подтвердили начальные данные и показали, что низкий уровень сформированности исследуемого педагогического продукта имеют 72,6 % курсантов всех групп. При этом курсанты ЭГр.4 также имеет низкий уровень сформированности (70,6 %).

Результаты констатирующего эксперимента были подвергнуты статистическому сравнению с помощью Т-критерия Стьюдента для несвязанных выборок [17]. Сравнения подтвердили, что статистическая разница между результатами различных групп незначительна, что подтвердило однородность выбранных групп по составу.

Второй (формирующий) этап эксперимента предполагал реализацию в образовательный процесс военного вуза вводно-ознакомительного, информационно-рецептивного, учебно-профессионального, контрольно-оценочного и корректирующего компонентов модели. Применение активных методов обучения, использование методов моделирования ситуаций в различных формах занятий постепенно формируют у обучающихся устойчивые навыки владения собой, рефлексивные умения самооценки и способностей по формулированию гипотез дальнейшего развития событий учебной и военно-профессиональной деятельности. При этом повышение эффективности функционирования модели обеспечивалось использованием разработанных нами педагогических условий.

Сама модель формирования искомой готовности внедрялась в образовательный процесс военного вуза на основе общих принципов (научность, практическая направленность, совместимость с условиями обучения вуза, систематичность) и специфических принципов [18] (рефлексивность деятельности, признание ценности военной службы и избранной военной специальности, параллельное прогнозирование, учет дефицита времени). В целом мы исходили из того, что правильное образование – это воспитание и обучение [19].

На этапе формирующего эксперимента были проведены две промежуточные и одна контрольная диагностики. В ходе экспертных оценок была дана качественная характеристика уровня сформированности искомой готовности и установлено изменение всех критериев и показателей. Еще в ходе подготовки к эксперименту были определены уровни сформированности рефлексивно-прогностической готовности: низкий, средний и высокий. В качестве показателей оценивались способности применять знания в области рефлексии и прогностики, творческое мышление, сформированность ценностного отношения к военной службе, самокритичность, самостоятельность, способности к самоанализу и планированию.

Анализ результатов первого и второго промежуточных диагностик показал, что количество курсантов экспериментальных групп, имеющих высокий и средний уровень сформированности рефлексивно-прогностической готовности, значительно увеличилось по сравнению с констатирующим этапом. Так, если на этапе констатирующего эксперимента в целом за все экспериментальные группы, с высоким уровнем рефлексивно-прогностической готовности было около 13 % курсантов, то по итогам второй промежуточной диагностики таких курсантов было уже около 70 %, а со средним уровнем – около 20 %. При этом у курсантов контрольной группы также прослеживалась положительная динамика, но все же 46 % курсантов на заключительном этапе обладали низким уровнем сформированности рефлексивно-прогностической готовности.

В ходе третьего (итогового) этапа эксперимента осуществлялся итоговый контроль уровня сформированности рефлексивно-прогностической готовности курсантов, и производилась корректировка компонентов модели. При этом, сравнивая результаты первичной и контрольной диагностики экспериментальных групп, мы установили следующую особенность: В экспериментальных группах ЭГр.1–ЭГр.3, где формирование искомого качества у курсантов проходило с применением одного из педагогических условий, курсантов, обладающих высоким уровнем сформированности рефлексивно-прогностической готовности, было около 70 %. В экспериментальной группе ЭГр.4, где курсанты формировали искомую готовность с использованием комплекса всех педагогических условий (изучение военно-исторического наследия Российской армии, участие обучающихся в научно-исследовательских проектах и внедрение в образовательный процесс военного вуза элементов рефлексивно-прогностического тренинга), доля курсантов обладающих высоким уровнем рефлексивно-прогностической готовности была более 85%, представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты диагностики уровня сформированности рефлексивно-прогностической готовности у экспериментальной группы ЭГр.4 и контрольной группы курсантов КГр

Группа	Уровень сформированности (в абсолютных показателях – чел. и %)											
	низкий				средний				высокий			
	первичная диагностика		итоговая диагностика		первичная диагностика		итоговая диагностика		первичная диагностика		итоговая диагностика	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЭГр.4	19	70,37	1	3,71	5	18,52	3	11,11	3	11,11	23	85,18
КГр.	20	71,42	13	46,44	4	14,29	9	32,15	4	14,29	6	21,44

Кроме того, по результатам оценки экспериментальной группы ЭГр.4 в более привычных критериях результативности обучения в военном вузе, как уровень успеваемости, состояния воинской дисциплины и внутреннего порядка и т.д., данная группа оказалась в числе передовых по итогам четырех лет обучения.

Полученные результаты итогового этапа были проверены с помощью ф-критерия углового преобразования Фишера [12]. Проверка подтвердила значимые различия между результатами эксперимента в экспериментальных и контрольных группах.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Применение разработанной модели формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов привело к повышению качества их подготовки в условиях военного вуза, что является залогом успешного исполнения ими своих военно-профессиональных обязанностей в будущем.

Полученные результаты проведенного педагогического эксперимента позволяют сделать вывод, что предлагаемая модель формирования рефлексивно-прогностической готовности в условиях военного вуза эффективна и предлагаемые педагогические условия целесообразно применять комплексно. Проведение этапов педагогического эксперимента на платформах разных военных вузов и получение сходных результатов под Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

тверждает работоспособность, надежность и воспроизводимость предлагаемой педагогической модели.

В дальнейшем можно только ожидать совершенствования отдельных элементов модели и методики по формированию значимых личностных качеств курсантов военных вузов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анфалов Е.В. Модель процесса формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. №4 (21). С. 27–29.
2. Анфалов Е.В. Необходимость изучения военно-исторического наследия Российской армии как условие формирования рефлексивно-прогностической готовности курсанта военного вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. №4(21). С. 244–247.
3. Казаринов А.С. Методы и модели экспериментальной педагогики. Глазов: ГГПУ. 1997. 108 с.
4. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования (учебно-методическое пособие). Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова. 2001. 66 с.
5. Шашкина М.Б., Багачук А.В. Методология и методы научного исследования: учебное пособие. Красноярск^ КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. 88 с.
6. Яковлев, Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография. Челябинск: РБИУ, 2010. 316 с.
7. Пузиков О.П. Формирование управленческо-прогностической компетенции курсантов как основа повышения эффективности военно-профессиональной деятельности военных вузов // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия №1. 2015. №2 С. 64–69.
8. Седанкина Т.Е., Осипов П.Н. Развитие способности будущих офицеров к рефлексии в учебно-воспитательном процессе военного вуза // Вестник Казанского технологического университета. 2009. № 2. С. 156–160.
9. Смирнова М.С. Формирование готовности курсантов к реализации воспитательных функций в образовательном пространстве военного вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кострома. 2006. 183 с.
10. Шулаков А.В., Федосеева И.А. Особенности технологии формирования прогностической компетенции курсантов вузов внутренних войск МВД России // Сборник научных статей VII Международной научно-практической конференции: В 2 частях. Под общ. ред. С.А. Куценко. 2016. С. 214–219.
11. Анфалов Е.В. Модель процесса формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 27-29.
12. Зубков А.Ф., Пономарёва Н.В. Формирование профессиональных умений курсантов военно-учебных заведений в условиях перехода к новым формам обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 133-137.
13. Железовская Г.И., Валева О.А. Организация учебно-исследовательской деятельности курсантов военного вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 28-30.
14. Полковников А.В., Лымарев В.Н. сущность междисциплинарных связей в процессе формирования инженерной культуры курсантов военных вузов // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 4 (9). С. 173-178.
15. Кырлан Н.С. Представления о разумном риске и стратегии преодолевающего поведения курсантов военных вузов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 373-375.
16. Дьяченко М. И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск.: Тесей, 2008. 350 с.
17. Математическая статистика: учебное пособие [Электронный ресурс]. / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2007. 148 с. Режим доступа: <https://nsu.ru/>

mmf/tvims/chernova/ms/ms\_nsu07.pdf.

18. Уварина Н.В. Принципы актуализации творческого потенциала личности в образовательном процессе // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 73–76.

19. Васильева О.Ю. Об итогах первого года работы и предстоящих задачах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sobrpedagog.ru/qqq/828-vystuplenie-ministra-obrazovaniya-i-nauki-rossijskoj-federaczii-olgi-yurevny-vasilevoj-lob-itogax-pervogo-goda-raboty-i-predstoyashhix-zadachaxr.html>.

*Статья поступила в редакцию 04.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

© 2018

**Апанасюк Лариса Ахунжановна**, доктор педагогических наук, доцент,  
профессор кафедры экономического факультета

**Апанасюк Юлия Викторовна**, магистрант факультета управления  
*Российский государственный социальный университет*  
(129226, Москва, ул. В. Пика, д.4, стр.1; e-mail: juliachrystal@gmail.com)

**Аннотация.** Ускорение процессов глобализации общества приводит к изменениям во всех областях жизни. Так и туризм в современном мире, являясь межкультурным и транснациональным явлением, стал доступным способом познания окружающей действительности и культур с помощью межкультурной коммуникации. Взаимодействие между разными культурами – составляющая и неотъемлемая часть и культурно-исторического процесса. Культурные контакты стали фактором процесса мировой интеграции, средством формирования единой системы мировых связей, оставаясь при этом стимулом самобытного национального развития. И эта тенденция вполне закономерна, так как процесс саморазвития культурных систем основывается на постоянном взаимодействии структурных единиц, входящих в его состав. У каждого из участников межкультурного контакта есть своя система норм и правил, опирающаяся на его социокультурную принадлежность, поэтому представителям разных лингвокультурных систем приходится преодолевать и языковые барьеры, и неязыковые барьеры. Авторы статьи рассматривают межкультурную коммуникацию в сфере туризма как организационный принцип и условие деятельности, как саму деятельность, как компетенцию специалиста в сфере туризма, необходимый компонент содержания профессионального образования в туризме, как фактор и критерий качества турпродукта. Также авторы выделяют информационные направления межкультурной коммуникации в сфере туризма, а именно ориентационное, новационное, стимуляционное и корреляционное.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, сфера туризма, диалог культур, социокультурное взаимодействие, культура, международная туристская деятельность, глобализация, лингвокультурные особенности.

## PECULIARITIES OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE FIELD OF TOURISM

© 2018

**Apanasyuk Larisa Akhunzhanovna**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Professor of the Department, Faculty of Economics

**Apanasiuk Yuliia Viktorovna**, Master Student, Department of Management  
*Russian State Social University*

(129226, Russia, Moscow, V. Peak street, 4, build 1; e-mail: juliachrystal@gmail.com)

**Abstract.** The acceleration of processes of society globalization leads to in all fields of life. And tourism in modern world, being intercultural and transnational phenomenon, has become an affordable way of acquirement the environment and cultures through intercultural communication. Interaction between cultures is an integral part and essential component of the cultural and historical process. Cultural contacts, continuing to remain an incentive for original national development, became a factor in the process of world integration as a means of forming a unified system of world ties. And this trend is quite natural – the process of self-development of cultural systems assumes a constant interaction of constituent structural units. Every participant of intercultural contact has its own system of rules that is based and created by the reliance on its socio-cultural identity. That is why natives of various linguocultural peculiarities have to overcome language barriers and non-linguistic barriers. The author is considering intercultural communication in the field of tourism as an organizational principle and a condition of activity as the activity itself as the competence of the specialist in the field of tourism, an essential component of the content of vocational education in tourism, as a factor and a criterion for the quality of the tourism product. The authors also highlight the informational directions of intercultural communication in the field of tourism, namely orientational, innovational, stimulatory and correlational.

**Keywords:** intercultural communication, the field of tourism, dialogue of cultures, socio-cultural interaction, culture, international tourism activity, globalization, linguocultural peculiarities.

**Introduction.** The life activity and people relations are determined by the existing norms that regulate the broad areas of human thinking and behavior and influence greatly on the nature of perception, evaluation and interpersonal relations. Education and upbringing, historical memory, traditions and customs, the rules dictated by society, and the language people speak develop an orientation system that helps in their own way cope with various everyday situations and problems.

Cultural contacts took place at all times and in all the regions around the globe. Interaction between cultures is an integral part and essential component of the cultural and historical process. However, only in a new era the process of the qualitative transformation turned into the world one in the meaning of global interdependence. Cultural contacts, continuing to remain an incentive for original national development, became a factor in the process of world integration and a necessary tool for the formation and development of a single universal system of world relations. And this trend is quite natural – the process of self-development of cultural systems assumes a constant interaction of constituent structural units. It is possible under the condition of a mutually enriching dialogue of cultural worlds, each of which reveals its own semantic depths and uniqueness and reveals them in the sphere of intercultural

communication.

**The main text.** All areas of contemporary human life such as culture, economics, politics, management and others are covered by the communication, and with the expansion of international contacts intercultural communication has become an organic component of the tourism as the system and the dominant key of the tourist activities, has become an integral element of the global process of internationalization of socio-economic relations [1–3]. An integral part of tourism activities – preserving the identity and originality of separate culture and its bearers. At the same time, any cross – cultural communication is a sort of the contraposition and interpenetration of ethnic and cultural identities.

Accelerating the processes of globalization of society leads to changes in all areas of life. So tourism in the modern world, being an intercultural and transnational phenomenon, has become an accessible way of understanding the surrounding reality and cultures through intercultural communication

Culture along with nature is the most important condition determining the development of all types and directions of tourism without exception. The fact is that the very position of a person on any issue, his attitude to nature, the state, art, his dwelling, another person and to himself is a visual demonstration of the level of culture. Culture is a reflection

of the nation, its soul, mind and nobility. The civilized people are proud of the course of their history, the development of culture, the great people who made the country famous and made a huge contribution into the gold fund of world achievements in thought, art [4; 5].

Within the context of our study of the dialogue of cultures is considered as a form of intercultural communication and a smoothing tool for interethnic, international, interfaith and interracial contradictions, the motion towards peace, development, solving preservation of cultural diversity objectives and as a strategy of cultural policy of states in a multicultural world [6].

With the expansion of international contacts in the dialogue of cultures has become an organic part of the tourism as the system and the dominant key of international tourism activity, which is a part of the global process of internationalization of socio-economic relations. One of the main tasks of the international tourism activity is the preservation of the identity and singularity of separate culture and its natives. At the same time any intercultural communication – is a sort of the contraposition and interpenetration of ethnocultural identities [7–9]. The more extensive is the cultural mobility and coverage of intercultural communication in tourism organization which is able to navigate in the needs of different societies and to consolidate the values of different cultures, the more successful and effective will be the organization in the international tourist market.

But now know a foreign language and a little to know the cultural objects of study is clearly not enough. People tend to make behavioral mistakes. First of all, it is necessary to learn to interpret actions correctly. It is often the case that the meaning of action should be found in traditional principles and perceptions of what is normally and correct. The problem here lies in the fact that in different cultures these concepts can be radically opposite, various. Moreover, they can vary even within socio-cultural groups. Our communicative behavior with “drifting iceberg” is affected by any situation of intercultural communication as a whole [10]. This very clearly and accurately reflects the real position, as the image of the iceberg shows us that generally people use behavior patterns mechanically, without a moment’s hesitation, and our understanding and perception of other behavior patterns that are not similar to ours, also happens automatically, without a moment’s hesitation. That is why our response to another culture is spontaneous and immediate.

We are well aware that culture is a common system of symbols, behavior patterns, beliefs, expectations, values and convictions for united groups of people who may reside in the territory of the state, or, conversely, may not have permanent residence in any particular territory [11]. There is an opinion that the factors below determine the significance of this topic, namely:

– “improvements in communication and transportation technology have made it possible for previously stable cultures to meet in unstructured situations, e.g. the internet opens lines of communication without mediation. Experience proves that merely crossing cultural boundaries can be considered threatening, while positive attempts to interact may provoke defensive responses. Misunderstanding may be compounded by either an exaggerated sensitivity to possible slights, or an exaggerated and over-protective fear of giving offence;

– some groups believe that the phenomenon of globalization has reduced cultural diversity and so reduced the opportunity for misunderstandings, but characterising people as a homogeneous market is simplistic. One product or brand only appeals to the material aspirations of a group of buyers, and its sales performance will not affect the vast multiplicity of factors that may separate the cultures. It is also important to note that intercultural competence includes both the sphere of knowledge and the sphere of skills, as the last ones lead to the “right” immediate reaction and thus the successful process of intercultural communication” [11].

Intercultural communication in the field of tourism unites

participants of the communication process and acquaints them with the peculiarities of different public institutions to which communicators belong [12–18]. Socio-cultural interaction between people is a part of external environment that has an impact on communication. Socio-cultural interaction on a symbolic level determines and generates the behavior of people, so it is necessary to understand the sense that man empowers his own and others actions in order to understand his actions correctly. The behavior of each individual is predetermined by its culture and the inclusion in the system of social relations. Every participant of intercultural contact has its own system of rules that is based and created by the reliance on its socio-cultural identity [19–26]. That is why natives of various linguocultural peculiarities have to overcome language barriers and non-linguistic – barriers of ethno-cultural specifics of understanding and environmental evaluation, as well as especial typical pantomimic and facial codes and individual characteristics of mindset of the representatives of different cultures [6].

As an organizing principle and conditions of activities the intercultural communication in the field of tourism can be applied in the development of marketing communications in the design and development of the new tourist product, in the organization of reception, accommodation and tourist services on the territory of the multicultural community host in the planning and implementation of exhibition and advertising activity. As the activity itself intercultural communication assumes collaboration and interaction of representatives of different cultures in the process of mutual professional activity in tourism, i. e. the operation of companies of the receptive community of reception, accommodation and service of tourists, partnership activity of tourism providers and tour operators, proactive and receptive tour operators [27–29]. Intercultural communication as a competence of a specialist in the field of tourism and a component content of professional tourism education is considered as variable and invariant elements of the expert’s competence in the field of tourism and hospitality where there is a difference of level of requirements for intercultural communicative competence for staff in the field of tourism and hospitality: contact and noncontact.

Intercultural communication in the field of tourism can be divided into the following information directions: orientation, innovation, stimulation and correlation.

The orientational communication enables the tourist as recipient of information to navigate in the system structure of another cultural space, partially to understand the hierarchy of its elements and try to inculcate in the linguocultural community of the country visiting tourist, assists with the criteria of evaluative judgments and priority of choices. The novation communication acquaints the tourist as the recipient of information with new knowledge for him about norms of behaviour and interaction, the implementation of any activity, giving an idea of language and means of intercultural communication in an unknown to the tourist linguocultural environment of temporary residence. The stimulation communication influences the motivation of tourist activity as the information recipient in other cultural realities, the willingness to obtain and updating of knowledge about surrounding linguistic and cultural reality. The correlation communication specifies, replenishes and updates certain parameters of the mentioned types of knowledge, which to some extent determines the livelihoods of the consumers of these services.

*Summary and Conclusions.* The intercultural communication in the field of tourism relies on the knowledge of many things and phenomena of other cultural environment: the behavior patterns, concepts and values, understanding forms of communication within the other cultural environment, written and oral, social and personal, verbal and non-verbal and other forms of communication, and the skills of formation of readiness and ability to successfully establish, strengthen and enhance the quality of intercultural relations and intercultural communication with natives of other linguocultural peculiarities and representatives of another cultural environ-

ment.

REFERENCES:

1. Yudina E.V., Uhina T.V., Bushueva I.V., Pirozhenko N.T. Tourism in a globalizing world / International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Т. 11. № 17. С. 10599–10608.
2. Грашин С.А. Актуальные аспекты планирования территориального туризма / Наука – промышленности и сервису. 2010. Т. II. № 5. С. 289–293.
3. Smirnova E.V. Features of Using the Internet for Implementation of Foreign Language Informational and Communication Interaction / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. №4. С. 60–62.
4. Сапожникова Е.Н. Страноведение: теория и методика туристского изучения стран. М.: АСАДЕМА, 2005.
5. Cultural Heritage and Tourism Development. Madrid: WTO, 2001, P.3.
6. Апанасюк Л.А. Проблемы этнокультурного воспитания и миграционные процессы / Альманах современной науки и образования. 2007. № 1. С. 28–29.
7. Киреева И.А. Социально-культурные условия формирования компетенции межкультурного общения студенческой молодежи / диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук / Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2009.
8. Меркулова Л.П., Киреева И.А. Компетенция межкультурного общения студенческой молодежи / Министерство образования и науки Российской Федерации, Самарский государственный аэрокосмический университет имени академика С.П. Королёва (национальный исследовательский университет). Самара, 2011.
9. Еляси́на Н.М. Социокультурная адаптация бакалавров / в сб.: Научные исследования и разработки в эпоху глобализации: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 77–78.
10. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации. М.: Юнити-Дана, 2002. – 352 с.
11. Бортникова Т.Г. Формирование межкультурной компетенции в рамках социально-культурной деятельности / Вестник Тамбовского государственного технического университета. 2013. Т. 19. № 2. С. 475–480.
12. Еляси́на Н.М. К вопросу социокультурной адаптации бакалавров / Инновационная наука. 2016. № 10-2. С. 159–160.
13. Никонов Р.В. Методологическое обоснование моделирования межкультурного образовательного пространства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 106–110.
14. Маркелова Т.В. Формирование готовности студентов к межкультурному общению / Инновационная наука. 2016. № 5-3 (17). С. 147–148.
15. Голубева И.В. Психологические особенности самореализации лиц с ограниченными физическими возможностями / Личность в межкультурном пространстве: мат-лы V Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 50-летию РУДН. Под общ. ред. В.В. Барабаша. 2010. С. 225–229.
16. Хугаева Ф.В. Толерантность как принцип воспитания в поликультурном обществе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 71–74.
17. Зайцева Е.А., Нуждин А.В. Специфика обучения и воспитания учащихся в условиях полиэтнической образовательной среды // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 154–159.
18. Бекоева М.И. Особенности реализации поликультурного образования в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 22–24.
19. Гализдра А.С. Образовательная ценность туризма // Современное образовательное пространство: единство, региональность, непрерывность. Межвузовский сборник научных трудов. Саратов: Изд-во «Научная Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)
20. Маркелова Т.В. Повышение эффективности межкультурного общения в студенческих коллективах / Символ науки. 2016. № 8-2 (20). С. 123–124.
21. Plakhova O.A. Controlling the Weather: Linguosemiotics of the Weather Magic in the English Folk Culture / Journal of Language and Literature. 2014. Т. 5. № 4. С. 248–251.
22. Ильичева Е.В. Роль социально-культурного сервиса как носителя национальных ценностей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 54–56.
23. Аниськин В.Н., Бусыгина А.Л. Социально-технологическая и культурно-просветительская подготовка бакалавров педагогики в холистичной информационно-образовательной среде вуза // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 12–16.
24. Александрова Н.С. Социально-культурная адаптация студента: смыслы образования и жизни // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 7–10.
25. Иванова Т.Н., Абрюкова М.А. Социальный характер в социологической и социально-психологической интерпретации: теоретико-методологический анализ // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 107–111.
26. Фалеева Л.В. Студент и образовательная среда вуза: социально-культурный контекст // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 113–116.
27. Lee T.H., Crompton J. Measuring Novelty Seeking in Tourism // Annals of Tourism Research, Vol.19, 1992. P. 732–751.
28. Nash D., Smith V.L. Anthropology and Tourism // Annals of Tourism Research. Vol.18, 1991 P. 12–25.
29. Cohen E. Authenticity and Commoditization in Tourism // Annals of Tourism Research. Volume 15, № 3, 1988 P. 371–386.

*Статья поступила в редакцию 13.04.2018  
Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 37.033

## ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СОЦИАЛЬНО-АКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2018

**Ахметова Милауша Хасановна**, кандидат социологических наук, доцент кафедры  
«География и методика ее преподавания»

*Набережночелнинский государственный педагогический университет  
(423806, Россия, Набережные Челны, улица Низаметдинова, 28, e-mail: nabolid1@yandex.ru)*

**Магсумов Тимур Альбертович**, кандидат исторических наук, доцент кафедры «История и методика  
ее преподавания» Набережночелнинского государственного педагогического университета,  
старший научный сотрудник лаборатории «Мировые цивилизации»

*Международный сетевой центр фундаментальных и прикладных исследований  
(354000, Россия, Сочи, улица Горького, 89 а, e-mail: nabolid1@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье представлены особенности формирования экологической компетентности российской молодежи в контексте ее социальной активности. Показаны способы интериоризации экологической модели поведения через экологические практики молодых людей, раскрыта роль социальной активности в формировании экологической компетентности. Отмечена важность экологической политики для стимулирования и поддержания гражданских инициатив, повышения статуса экологически образованной личности, повышения активности молодежи в экологической сфере, формирования экологической компетентности. Авторами обнаружено значение повседневных социальных практик людей в создании благоприятной для жизни среды, представлены результаты социологических исследований, презентующих пассивную позицию большинства населения страны в вопросах экологии, что, по мнению авторов, объясняется недостаточным уровнем экологической компетентности, так как действенность любых мер, принимаемых по защите природы, в конечном счете, определяется поведением людей, их отношением к природе, окружающей среде. Авторы отмечают актуальность эколого-ориентированных социальных практик, способствующих преодолению современных экологических противоречий, формированию высокого уровня экологической компетентности молодежи и всего населения в целом, обеспечению экологической безопасности и стабильности общества, предотвращению социально-экологических конфликтов, а значит – повышению качества жизни населения.

**Ключевые слова:** образование, педагогика, социология, молодежь, студенчество, социальная активность, экологическая компетентность, экологические знания, общественные организации, социализация, социологическое исследование, экологические практики, Набережные Челны, Нижнекамск.

## FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF THE STUDYING YOUTH OF SOCIAL VIGOROUS ACTIVITY

© 2018

**Akhmetova Milausha Khasanovna**, candidate of sociological sciences, associate professor  
of the department of “Geography and its Teaching Methods”

*Naberezhnye Chelny State Pedagogical University  
(423806, Russia, Naberezhnye Chelny, Nisametdinova street, 28, e-mail: nabolid1@yandex.ru)*

**Magsumov Timur Al'bertovich**, candidate of historical sciences, associate professor of the department  
of “History and its Teaching Methods” Naberezhnye Chelny State Pedagogical University,  
Senior Researcher of The Laboratory for World Civilizations

*International Network Center for Fundamental and Applied Research  
(354000, Russia, Sochi, Gorkogo street, 89a, e-mail: nabolid1@yandex.ru)*

**Abstract.** The article presents the peculiarities of formation of ecological competence of young people in the context of their social activity. The authors show ways of interiorization of ecological model of behavior through ecological practices of young people, reveal the role of social activity in the formation of ecological competence. The paper notes the importance of environmental policy on fostering and supporting civil initiatives to improve the status of environmentally educated individuals, increasing the activity of young people in the environmental field, the formation of ecological competence. The authors have found the importance of everyday social practices of people in creating a favorable environment for life, presented the results of sociological research, presenting the passive position of the majority of the population in environmental issues, which, according to the authors, is explained by the insufficient level of environmental competence, as the effectiveness of any measures taken to protect nature, ultimately determined by the behavior of people, their attitude to nature, the environment. The authors note the relevance of environmental-oriented social practices that contribute to the overcoming of modern environmental contradictions, the formation of a high level of environmental competence of young people and the population as a whole, to ensure environmental safety and stability of society, the prevention of social and environmental conflicts, and thus-improving the quality of life.

**Keywords:** education, pedagogy, sociology, youth, students, social activity, ecological competence, ecological knowledge, public organizations, socialization, sociological research, ecological practices, Naberezhnye Chelny, Nizhnekamsk.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Процесс улучшения и сохранения окружающей среды требует постоянного внимания, что предполагает удовлетворение потребностей настоящего времени без снижения возможности будущих поколений удовлетворять собственные. Следовательно, на первый план выходит необходимость развития у людей умения видеть и понимать не только современные экологические проблемы, но и мыслить в долгосрочной перспективе путем формирования экологической компетентности населения. Считаем, что экологическую компетентность можно трактовать как «формируемую в процессе социализации

систему интериоризированных экологических знаний, умений и навыков, экстериоризирующихся в повседневных социальных практиках индивида» [1, с. 41].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Исследования современных экологических проблем тесно связаны с концепцией общества риска, основные положения которой отражены в трудах У. Бека, Э. Гидденса, Н. Лумана, И. Валлерстайна, М. Хайдеггера, а также В.И. Зубкова и О.Н. Яницкого. Рассмотрению места и роли молодежи как особой социально-демографической группы по-

священы труды М.Б. Глотова, С.И. Дуки, Ю.А. Зубок, С.Н. Иконниковой, И.М. Ильинского, Г.А. Ключарева, И.С. Кона, Д.Л. Константиновского, В.Ф. Левичевой, В.Т. Лисовского, С.В. Полутина, Г.А. Чередниченко. Проблемы формирования экологической компетентности тесно взаимодействуют с вопросами о социальных аспектах образования, о функциональной системности данного социального института, об основных закономерностях социализации личности, рассматриваемых в работах классиков социологии М. Вебера, Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р.Мертон, П.А. Сорокина. Важную роль СМИ в регулировании социально-экологической ситуации в обществе, а именно, в формировании общественного мнения, в получении экологических знаний, соприкасаясь в этом качестве с системой экологического образования, влиянии на деятельность органов власти отмечает И.А. Сосунова. Отечественный ученый В.Г. Немировский в своих трудах высказывается о том, что у россиян в массовом сознании сформировался комплекс жертвы, в результате которого люди готовы терпеть практически любые социальные и политические эксперименты над своей страной, над собой. При этом вопросам формирования экологической компетентности молодых людей в процессе их социально-активной деятельности, в силу новации данной тематики, остались вне поля внимания этих авторов.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Позитивные экологические практики, их широкое распространение через различные социальные институты выступает фактором преодоления экологического кризиса, направленным на удовлетворение основных потребностей социума и обеспечение высокого качества жизни человека. В этих условиях предъявляются новые требования к формированию навыков жизнедеятельности в условиях риска, развитию чувства социальной экологической ответственности и активности. В данных условиях определяется и цель статьи – выявление социальных условий и факторов формирования экологической компетентности молодежи в социально-активной деятельности, выделение структурных компонентов социальной активности. Это позволит определить направленность, формы и способы проявления молодежью активности различных сферах жизнедеятельности, в частности экологической.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В решении экологических проблем важная роль отводится молодежи, как особой социальной группе, способной активно приспосабливаться к условиям социально-природной среды и активно модернизировать их [2].

Анализ проблем молодежи предполагает обстоятельное изучение, теоретическое обобщение и формирование концепций молодежи; уточняется сущность и содержание понятия «молодежь». Данное понятие является не только возрастным, но и социально-историческим [3].

По мнению отечественных специалистов в области социологии «молодежь – это часть населения в возрасте от 14 до 30 лет, характеризующаяся современным образом жизни, участием в одном из видов жизнедеятельности, труда и являющаяся носителем и потребителем всех форм культуры» [4, с. 236].

Также «молодежь» можно представить как социально-демографическую группу общества с определенными возрастными, психологическими свойствами, имеющую внутреннюю социально-классовую дифференциацию, соответствующую условиям современной жизни. Причем за относительно короткий промежуток времени – 17 лет – представители данной возрастной группы меняют свой социальный статус несколько раз.

Молодежь находится в таких условиях, когда овладение статусом взрослого члена общества требует все возрастающего количества времени из-за усложнения материальной культуры.

Усложнение всей социальной жизни общества, на-

личие различных форм и способов социальной коммуникации, несомненно, оказывает огромное влияние на адаптацию молодежи к современной жизни, при этом усложняя и значительно удлиняя процесс ее социализации [5, с. 771–772].

Социализация представляет собой единый процесс интериоризации и экстериоризации. Интериоризация – это процесс перехода внешних процессов во внутренние процессы сознания и соответствующей их трансформации, экстериоризация – это объективизация внутреннего мира человека в ходе его практической деятельности.

Данные процессы определяют социальный статус личности, ее потребности, интересы, убеждения, ценностные ориентации, стремления, образ жизни.

Человек не только воспринимает и овладевает общественным опытом, но также деятельно трансформирует его в собственные ценности, установки, позиции, ориентации, в собственное видение социальных отношений [6].

Вторичная социализация осуществляется в ходе взаимодействия индивида с многочисленными организациями – трудовыми, политическими, культурными, экологическими и т. п. [7, с. 57].

Это могут быть дошкольные учреждения, школа, другие образовательные организации, СМИ, различные формальные и неформальные организации, в которых участвует молодежь. Особенно важен возрастной период 14–15 лет, когда происходят изменения в приоритетах подростков – ребенок отходит от конкретной привязанности к объектам и начинает рассматривать мир с точки зрения его изменения. Подростковый период является еще одной возможностью развития сопричастности к природе через экологическую деятельность, что подтверждается участием молодежи в различных экологических движениях всевозможной направленности. Можно сказать, что индивидуальное сознание в таком случае трансформируется в групповое. Последнее отличается от индивидуального в проявлении институциональных характеристик: формализованные отношения, программные документы, символика, средства массовой информации, органы образования [8, с. 77].

В современных условиях решение экологических проблем рассматривается с позиции двух основных стратегий. Первая из них – технологическая – предусматривает разработку и внедрение ресурсосберегающих технологий. Вторая стратегия – гуманитарная – способствует изменению самого человека, его мировоззрения, поведения, стиля жизни. Полагаем, что основным средством реализации гуманитарной стратегии может стать экологическое образование и воспитание, так как сами по себе технические средства не могут улучшить состояние окружающей среды, если люди не обладают готовностью к применению безопасных технологий, не соблюдают экологические ограничения и не принимают активное участие в практическом решении экологических проблем [9, с. 25].

Обеспечение устойчивого развития зависит от экологических практик членов общества, которые ведут к осуществлению социально-экономических преобразований. Исходя из этого, в решении экологических проблем отводится особая роль молодежи, как особой социальной группе, способной активно приспосабливаться к условиям социальной и природной среды и активно модернизировать их [10, с. 12–16].

Проблему формирования экологической компетентности молодежи целесообразно рассматривать через призму ее социальной активности. С одной стороны, социальная активность молодежи проявляется в протестных настроениях, социальной нестабильности [11]. В данном случае, излишнюю активность молодежи целесообразно пресечь и взять под контроль. Но, с другой стороны, молодежь обеспечивает передачу социальных отношений и является носителем социальных новаций. В этой связи увеличение общественной активности мо-

лодежи – одно из условий преобразования общественного устройства. Повышенная социальная активность представляет собой участие социальной группы в разнообразных общественных практиках, нацеленных на общественное благо, например, участие в деятельности общественных организаций и движений, акциях, в том числе и проэкологических. Следует отметить, что значимость общественных благ определяется ценностями активистов, которые могут быть диаметрально противоположными представлениям большинства. Однако это не мешает личности быть социально активной. Высокий уровень социальной активности предполагает осознанное принятие общественных ценностей, а затем – следование интересам социума, готовность к активной деятельности самостоятельного субъекта. Активная личность отличается от пассивной тем, что стремится влиять на социальные процессы, реально участвовать в общественных делах, для нее характерна высокая значимость общественных интересов, сформированное чувство ответственности.

Ценности могут приниматься на разных уровнях. Как правило, ценности эмоционально-чувственного уровня – поверхностные, но яркие, эмоциональные. Это эмоциональный компонент экологической компетентности. Более содержательное усвоение ценностей происходит на уровне знаний. В данном случае мы рассматриваем когнитивный компонент экологической компетентности молодежи. Но социальные навыки проэкологического поведения могут формироваться лишь на волевом уровне (волевой компонент). В единстве все эти уровни представляют собой полное и осознанное принятие ценностей, в том числе и экологических. Исходя из этого, социальную активность можно представить как сложное системное явление, состоящее из субъективного и объективного компонентов, включающие ориентации и ценности, выражающие интересы различных социальных общностей, а также чувства, знания, волевые установки, предполагающие реализацию ценностей личности в различных сферах общественной жизни.

Какой уровень активности проявляют россияне в современных условиях, особенно молодые люди? Результаты социологических исследований [12], проведенных, в том числе, Институтом социологии РАН, показали, что российские граждане проявляют революционные настроения, когда окончательно теряют доверие к власти. Материалы массового исследования показали, что уровень доверия к властным политическим структурам в России сейчас достаточно высок: так, президенту доверяют 78 %, вооруженным силам – 62 %, правительству – 56%. Половина опрошенных граждан доверяют православной церкви, что для светской страны достаточно существенно. Региональным руководителям доверяют 49 %, местной власти – 34 % респондентов.

Исследования показали рост доли самодостаточных людей (44 %), которые готовы справляться со своими проблемами самостоятельно, лишь бы власть им не мешала.

Исходя из жизненной позиции, 40 % людей относят к «активному» типу, 37 % – к «инертному», 23 % – к смешанному. К категории «активные граждане» относится молодежь до 30 лет (57 % в этой группе), люди с высшим образованием (47 %), специалисты высокого уровня (53 %), жители крупных городов (44 %).

Более пассивны люди старшего поколения (62 % тех, кому за шестьдесят лет), респонденты со средним образованием (41 %), мелкие служащие (39 %) и население мегаполисов (44 %). В современных условиях россияне готовы пойти на достаточно серьезные жертвы ради безопасности страны. При этом только треть (34 %) допустили бы запреты на проведение массовых акций, 25 % – отмену выборов.

Только 12 % опрошенных одобрили бы право граждан владеть огнестрельным оружием, а цензуру в СМИ считают уместным 41 % респондентов [13].

Таким образом, внешне исследования показывают не очень высокий уровень активности граждан страны. В данном случае стоит обратиться к комментариям директора Института социологии РАН Михаила Горшкова. Он считает, что роль фундамента в нашем обществе выполняет система ценностей и моральных норм. Ситуацию в стране люди оценивают через самоощущения, которые не всегда связаны с материальными аспектами, величиной дохода. От революционных настроений россиян удерживает достаточно высокий «волевой ресурс» граждан. В настоящее время в обществе очень сильны патриотические настроения, что, скорее всего, связано с тем, что если раньше врага видели исключительно внутри страны (коррупция, терроризм, неэффективные чиновники), то сейчас фокус сместился на внешние вызовы и угрозы [14, с. 10].

ФОМ на основе собственных исследований в 2017 г. выявил виды активности молодежи. Широко распространено обсуждение новостной повестки с друзьями и знакомыми: 45 % – часто и 46 % – редко в таких обсуждениях участвуют.

Около трети молодежи публично высказывается по поводу последних новостей в интернете, участвует в волонтерстве, подписывает петиции, 16 % респондентов когда-либо участвовали в митингах, акциях протеста. При этом 36 % молодых россиян допускают, что могут принять участие в протестах.

Также следует обратить внимание на желание молодых людей сменить место жительства.

Для современной молодежи более характерно избегание проблем или проблемных регионов, чем преобразование окружающей социальной действительности. Так, переехать из места, где они живут, хотят от четверти до трети молодых жителей больших городов и сел, в малых городах такое желание испытывают около половины.

Появись у них возможность выбрать другое время рождения, воспользовалось бы ей 19 % молодежи. Обычно показатели социального оптимизма у молодежи гораздо ниже, чем у старшей группы населения. Молодежь не настолько восторженна, ее одолевают личные проблемы – плохая работа, отсутствие социальных лифтов и т. п. Чем взрослее молодой человек, тем реже ему нравятся решения российских властей. У большинства молодых нет идеалов для социально-приемлемого поведения [15].

По нашему мнению, основным условием приобщения молодежи к экологическим знаниям является единство познавательной и практической деятельности. Это связано с тем, что практика является важным источником информации о природе, о трансформациях, которые происходят в ней под воздействием природопользования; служит базой применения молодыми людьми наличествующих экологических знаний, полученных из разных источников; вызывает у них потребность в поиске и использовании новых знаний.

Благодаря экологическому образованию и самообразованию, в ходе практической деятельности вырабатываются убеждения, которые ведут к развитию сознательного, ответственного отношения к природе, являющегося основой экологической компетентности [16, с. 2825].

Проэкологический опыт, приобретаемый молодежью в ходе экологической деятельности, дает возможность соотнести свои знания, полученные из теоретических источников с окружающей реальностью, продумать и прочувствовать их, что способствует превращению знаний в убеждения. С другой стороны, практическая деятельность в экологической сфере выступает критерием уровня экологической компетентности. Исходя из этого, можно сказать, что экологическая деятельность является основным условием развития экологической компетентности молодежи [17, с. 340].

По результатам социологических исследований (анкетные опросы учащейся молодежи гг. Набережные Челны и Нижнекамска Республики Татарстан, n=960

(2006 г.),  $n=750$  (2012 г.)) основными для включения в проэкологические мероприятия являются мотивы, связанные с чувством ответственности за сохранение природы, с осознанием своего долга, мотивы, выражающие стремление личности к здоровому образу жизни, общению с природой.

Для выяснения уровня экологической активности молодежи нами был задан вопрос об экологических мероприятиях, в которых она участвует.

Исследование показало, что лишь 5,7 % респондентов участвуют в организации экологической деятельности, систематически принимают участие в экологической деятельности 11,4 % опрошенной молодежи.

Большая часть молодых людей (82,9 %) участвует в отдельных мероприятиях, но их доля снизилась по сравнению с 2006 годом (86,7 % респондентов).

Молодые люди понимают важность и необходимость экологической деятельности, но им недостает морально-волевого настроя на эту деятельность. Именно из этого проистекает целесообразность интериоризации убеждений с социально-психологическими установками личности, так как данный настрой выступает как один из самых мощных факторов [18, с. 99–103].

Молодые люди в процессе реализации экологического образования и непосредственно из проэкологических практик приобретают определенный набор знаний, умений и навыков, что позволяет в дальнейшем формировать у них чувство личной ответственности за состояние природной среды, за решение экологических проблем [19, с. 5].

В результате взаимодействия внутренних мотивов (чувства личной ответственности) и внешнего воздействия (деятельность различных социальных институтов) происходит экологическая социализация личности и формирование определенного типа экологической компетентности [20].

Соответственно, уровень экологической компетентности побуждает / не побуждает к участию в социально-экологических практиках, к получению новых экологических знаний в ходе экологического образования и самообразования [21, с. 380]

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Исследование показало, что решение экологических проблем возможно лишь через процесс формирования экологической компетентности, которая непосредственно связана с социальной активностью населения, особенно молодежи. Для этого необходима государственная экологическая политика, стимулирующая и поддерживающая гражданские инициативы, статус экологически образованной личности, доверие молодежи и населения в целом государственным структурам, что, в конечном счете, приведет к координации проэкологической деятельности отдельных людей, общественных организаций, учебных заведений, занимающихся формированием и развитием экологической компетентности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахметова М.Х. Экологическая компетентность учащейся молодежи: понятие, сущность и структура // В мире научных открытий. 2014. № 1. С. 376–382.
2. Магсумов Т.А. Культурно-образовательная среда провинциального города в фокусе локальной истории: по страницам работ сочинских краеведов // В мире научных открытий. 2013. № 11 (47). С. 143–149.
3. Магсумов Т.А., Низамова М.С., Шакиров Р.Р. История России: учебник для вузов / под редакцией Т.А. Магсумова. Красноярск, 2015. 346 с. DOI: 10.12731/HR.2015.346.
4. Маршак А.Л. Общая социология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 384 с.
5. Moreno-García E., García-Santillán A., Molchanova V.S., Larracilla-Salazar N. From Anxiety as a Psychological and Biological Phenomenon to Mathematics Anxiety: a Theoretical Approach // European Journal of Contemporary Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

Education. 2017. № 6-4 (4). С. 757-774. DOI: 10.13187/ejced.2017.4.757.

6. Magsumov T.A. Ideas and meanings of symposium of historians of Russian education // Журнал министерства народного просвещения. 2015. № 4 (6). С. 143–145. DOI: 10.13187/zhmnp.2015.6.143.

7. Neskromnykh N.I., Chernenko N.V., Mamadaliev A.M., Vorozhbitova A.A. Educational-cognitive barriers in the preparation of future social pedagogues for the prevention of social dependencies // European Journal of Contemporary Education. 2017. № 6 (1). С. 57–63. DOI: 10.13187/ejced.2017.1.574.

8. Яо Л.М. Экологическое сознание современного российского общества: теоретико-методологические подходы. М.: ЦГЛ «РОН», 2004.

9. Ермаков Д.С., Зверев М.И., Суравегина И.Т. Учимся решать экологические проблемы. М.: Школьная Пресса, 2002.

10. Магсумов Т.А. Казанские школяры на рубеже XIX–XX веков: облик, повседневность, среда. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. 268 с.

11. Аминов Т.М. Система профессионального образования в регионах дореволюционной России (на примере Башкирии) // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 244–263.

12. Magsumov T.A. Statistic material as a source of education history // European Journal of Natural History. 2011. № 4. С. 27.

13. Динамика социальной трансформации современной России в социально-экономическом, политическом, социокультурном и этнорелигиозном контекстах / Институт социологии Федерального государственного бюджетного учреждения Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук [Электронный ресурс] // Режим доступа: [http://www.isras.ru/grant\\_rnf.html?year=2014](http://www.isras.ru/grant_rnf.html?year=2014), свободный (дата обращения 13.04.2017).

14. Горшков М.К. О социальном статусе адаптации россиян к условиям кризиса (вместо предисловия) // Россия реформирующаяся. 2016. № 14. С. 5–20.

15. Социальная и политическая активность молодежи / Фонд Общественное Мнение [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://fom.ru/TSennosti/13286>, свободный (дата обращения 13.04.2017).

16. Аминов Т.М. Закономерности развития профессионального образования // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2015. С. 2821–2825.

17. Ахметова М.Х., Бобкова Е.Ю., Магсумов Т.А., Максимов Я.А. Экологические практики как способ интериоризации экологической модели поведения учащейся молодежи // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 7. С. 330–346. DOI: 10.12731/2218-7405-2017-7-330-346.

18. Ахметова М.Х. Экологическая компетентность учащейся молодежи: понятие, сущность и структура // В мире научных открытий. 2014. № 1. С. 376–382.

19. Бобкова Е.Ю., Магсумов Т.А., Максимов Я.А. Профессиональные стандарты в сфере образования: инновации в организации образовательного процесса: учебник. Saint-Louis, Missouri, USA: Science and Innovation Center Publishing House, 2017. 168 с. DOI: 10.12731/profstandart2017.

20. Черкасов А.А., Мельников В.М. Теоретические и прикладные проблемы внедрения компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования // Известия Сочинского государственного университета. 2012. № 1. С. 146–149.

21. Ахметова М.Х. Экологическая компетентность учащейся молодежи монопромышленного города: соци-

ологический аспект (на примере гг. Набережные Челны и Нижнекамска): дис. ... канд.соц.наук. Пенза, 2015. 188 с.

*Статья поступила в редакцию 24.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 378.1

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ  
МОЛОДЕЖНОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЕ**

© 2018

**Барсукова Диляра Фаргатовна**, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой профессионального развития работников образования*Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы  
(450000, Россия, Уфа, улица Октябрьской революции, 3а, e-mail: barsukova\_dilyara@mail.ru)*

**Аннотация.** Современные социально-экономические условия деятельности выпускников образовательных организаций высшего образования предоставляют им возможность выбора в качестве одной из форм трудоустройства профессиональную реализацию в качестве предпринимателя. В этой связи нами была поставлена задача на основе анализа современного состояния и тенденций развития высшего образования выявить совокупность внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на развитие молодежного предпринимательства в университетской среде. Проведенное ранее исследование показало, что на развитие молодежного предпринимательства в университетской среде в большей степени влияют факторы результативности деятельности образовательных организаций высшего образования, в том числе предпринимательская активность. На наш взгляд, во многом результативность развития молодежного предпринимательства определяется субъектной позицией сотрудников университетов. В этих условиях все более актуальной становится задача повышения эффективности педагогического взаимодействия преподавателя со студентами. Важным элементом развития молодежного предпринимательства в университетской среде принято считать создаваемую инфраструктуру поддержки, хотя зачастую и необоснованно. Более важно осуществить необходимую подготовку педагогических и научно-педагогических работников к педагогическому взаимодействию со студентами в условиях развития молодежного предпринимательства в университетской среде.

**Ключевые слова:** образование, молодежное предпринимательство, трудоустройство, рынок труда, предпринимательская подготовка, педагогическое взаимодействие.

**INTERACTION OF TEACHERS AND STUDENTS IN DEVELOPMENT OF YOUTH  
BUSINESS IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT**

© 2018

**Barsukova Dilyara Fargatovna**, candidate of pedagogical sciences, head of the department of professional development of educators*Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla  
(450000, Russia, Ufa, street of the October revolution, 3a, e-mail: barsukova\_dilyara@mail.ru)*

**Abstract.** Modern social and economic conditions of activity of graduates of the educational organizations of the higher education give them a choice opportunity as one of employment forms professional realization as the businessman. In this regard we have set the task on the basis of the analysis of the current state and tendencies a razkvitiya of the higher education to reveal set of the external and internal factors exerting impact on development of youth business in the university environment. The research conducted earlier has shown that development of youth business in the university environment more is influenced by factors of effectiveness of activity of the educational organizations of the higher education, including enterprise activity. In our opinion, in many respects the effectiveness of development of youth business is defined by a subject position of staff of the universities. In these conditions more and more relevant is a problem of increase in efficiency of pedagogical interaction of the teacher with students. An important element of development of youth business in the university environment it is considered to be the created support infrastructure though often and unreasonably. It is more important to carry out necessary training of pedagogical and scientific and pedagogical workers for pedagogical interaction with students in the conditions of development of youth business in the university environment.

**Keywords:** education, youth business, employment, labor market, enterprise preparation, pedagogical interaction.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* На современном этапе развития системы высшего образования предпринимательская подготовка студентов приобретает все большую актуальность и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки студентов. Она позволяет в полной мере реализовать полученные знания, проявить индивидуальность, и творческие способности, готовность к самореализации личности. В тоже время зачастую совместная работа преподавателей и студентов осуществляется в отрыве от реалий современных условий предпринимательства, экономического развития региона и отрасли производств.

Поэтому развитие молодежного предпринимательства является важной педагогической задачей, для решения которой необходимо пересмотреть уже реализуемые в образовательных организациях высшего образования мероприятия, обобщить опыт, и на этой основе провести исследование, которое позволит вывести эту работу на более высокий качественный уровень [1–3]. В этой связи нами была поставлена задача определить условия развития молодежного предпринимательства в университетской среде.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Состояние и перспективы развития предпринимательской деятельности

в сфере образования являлись предметом изучения в работах Н.М. Громовой, С.В. Жарковой, Т.К. Михалкиной, Т.А. Милгуй, Ю.Л. Матлак и др. Молодежному, в том числе студенческому, предпринимательству посвящены исследования С.Ю. Богдановой, А.М. Ганина, В.В. Демидова, С.А. Носкова, Т.П. Пестряковой, С.Г. Петросян, А.Ф. Шевхужева, И.А. Шаткевич и др. Особое внимание уделялось нами результатам исследований, посвященным развитию молодежного предпринимательства в условиях образовательных организаций [4–12].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В этой связи нами была поставлена цель выявить факторы, влияющие на развитие молодежного предпринимательства в университетской среде. А также необходимо было определить действия, которые будут способствовать устранению факторов, препятствующих данному процессу; сформировать рекомендации по развитию молодежного предпринимательства в университетской среде. В тоже время предстояло доработать рабочую гипотезу и уточнить следующие условия, в числе которых: ведущим фактором развития молодежного предпринимательства в университетской среде выступает научно-исследовательская работа преподавателей и студентов; развитие молодежного предпринимательства осуществляется под руководством преподавателей и научных сотрудников (для которых осуществляется специальное обучение); создаются инновационные структуры по раз-

витию молодежного предпринимательства в университетской среде; важным условием выступает создание инфраструктуры поддержки молодежного предпринимательства в университетской среде.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

По результатам проведенного опроса в студенческой среде были выявлены факторы, влияющие по их мнению на развитие молодежного предпринимательства в университетской среде. В их числе:

1. Отсутствие в образовательных организациях высшего образования мероприятий по развитию молодежного предпринимательства в университетской среде.

2. Неготовность преподавателей к развитию молодежного предпринимательства, обусловленное отсутствием у них предпринимательского образования, а также опыта осуществления предпринимательской деятельности. В тоже время неоднократно звучало мнение, что осуществляемые образовательными организациями высшего образования, их сотрудниками и преподавателями мероприятия по развитию молодежного предпринимательства носят «абстрактный» характер и не имеют отношения к реальной предпринимательской деятельности.

3. Отсутствие мотивации у студентов к занятию предпринимательской деятельностью.

4. Отсутствие инфраструктуры и мер поддержки молодежного предпринимательства (при более детальном изучении вопроса по факту представляет собой отсутствие информации об инфраструктуре и мерах поддержки молодежного предпринимательства).

Для устранения обозначенных факторов необходимо проведение комплексной работы. На наш взгляд, на уровне образовательной организации должна быть выстроена система управления развитием молодежного предпринимательства в университетской среде, а также соответствующая ей система мотивации. В качестве основного механизма этого процесса нами была применена и успешно апробирована система сбалансированных показателей (ССП).

Для того чтобы управлять процессом развития молодежного предпринимательства в университетской среде необходимо определить критерии и показатели, позволяющие установить уровень сформированности предпринимательских компетенций студентов.

Анализ практической деятельности образовательных организаций высшего образования показал, что в большинстве случаев основной целью развития молодежного предпринимательства в университетской среде является формирование у студентов готовности к предпринимательской деятельности, а не реальное включение студентов в предпринимательскую деятельность. В тоже время опрос действующих предпринимателей указывает на необходимость включения студентов в реальную предпринимательскую деятельность, которую невозможно, по их мнению, заменить моделируемыми условиями на уровне образовательной организации.

Реализация мероприятий в образовательных организациях высшего образования по развитию молодежного предпринимательства в университетской среде должна включать в себя следующие моменты [1–3]:

1. Активизация и популяризация предпринимательской деятельности в образовательных организациях высшего образования.

2. Информирование студентов о реалиях и возможностях предпринимательской деятельности;

3. Создание и развитие систем бизнес-образования студентов.

4. Вовлечение студентов в реальную предпринимательскую деятельность.

5. Привлечение студентов к реальным предпринимательским проектам образовательной организации высшего образования.

6. Осуществление поддержки самостоятельных пред-

принимательских инициатив студентов.

Результаты исследования показали необходимость встраивания в педагогический процесс подготовки педагогических и научно-педагогических работников мероприятий по их предпринимательской подготовке. А также следует обратить особое внимание на получение ими специальных знаний по педагогическому взаимодействию со студентами, встраиваемому с ними в процессе развития молодежного предпринимательства. При этом готовность должна быть сформирована на соответствующих уровнях: мотивационном, когнитивном, деятельностно-практическом, организационно-управленческом.

Поэтапную работу в этом направлении необходимо встраивать следующим образом. Во-первых, необходимо разработать и реализовать программу подготовки педагогических и научно-педагогических работников. Во-вторых, подготовить информационные и методические материалы по развитию молодежного предпринимательства в молодежной среде. В-третьих, сформировать команду из числа инициативных преподавателей, способных и готовых к организации развития молодежного предпринимательства в университетской среде.

На наш взгляд, при организации педагогического взаимодействия преподавателей и студентов по развитию молодежного предпринимательства необходимо:

1. Трансформировать характер совместной деятельности преподавателя и студентов.

2. Осуществлять развитие ценностных ориентаций преподавателей и студентов по отношению к предпринимательской деятельности.

3. Осуществлять целенаправленное проектирование педагогических ситуаций преподавателя со студентами по развитию молодежного предпринимательства.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.*

С учетом обозначенных данных результаты проведенного нами исследования не подтвердили ряда условий рабочей гипотезы, выдвинутой при постановке проблемы:

1. Ведущим фактором развития молодежного предпринимательства в университетской среде выступает научно-исследовательская работа преподавателей и студентов.

2. Развитие молодежного предпринимательства осуществляется под руководством преподавателей и научных сотрудников (для которых осуществляется специальное обучение).

3. Создаются инновационные структуры по развитию молодежного предпринимательства в университетской среде.

4. Важным условием выступает создание инфраструктуры поддержки молодежного предпринимательства в университетской среде.

В связи с этим работа по выявлению условий развития молодежного предпринимательства в университетской среде продолжается.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анищенко, В.А., Барсукова, Д.Ф. Опыт практической реализации студенческих экономических инициатив / В.А. Анищенко, Д.Ф. Барсукова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3–7. С. 11–14.

2. Анищенко, В.А., Барсукова, Д.Ф. Опыт вовлечения студентов в научно-исследовательскую работу / В.А. Анищенко, Д.Ф. Барсукова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3–7. С. 14–16.

3. Анищенко, В.А., Барсукова, Д.Ф. Анализ причин, сдерживающих развитие молодежного предпринимательства / В.А. Анищенко, Д.Ф. Барсукова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3–7. С. 16–19.

4. Молодежное предпринимательство в России:

проблемы и перспективы / Меркулов П.А., Малик Е.Н. // Вестник ОрелГИЭТ. 2015. № 2 (32). С. 130–133.

5. Малоков, А.С., Апанасенко О.Н. Молодежное предпринимательство и проблемы формирования мотивации студентов к предпринимательской деятельности / Малоков А.С., Апанасенко О.Н. // В сборнике: Перспективы науки – 2015. Сборник докладов I Международного заочного конкурса научно-исследовательских работ. Научный ред. А. В. Гумеров. Казань, 2015. С. 7–11.

6. Петрище, В.И. Инновационная среда и молодежное предпринимательство: проблемы и перспективы развития. / Петрище В.И. // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 13. С. 766–770.

7. Щеглова Е.А. Организация и функционирование молодежного центра технического вуза на основе концепции эгомаркетинга // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 169-173.

8. Манова М.В. Социокультурные аспекты ценностей предпринимательства // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 54-56.

9. Иванова Т.Н. Социально-экономические аспекты предпринимательства в оценке тольяттинцев (эмпирический опыт) // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 56-60.

10. Голобоков А.С., Тюгаев А.Р. Особенности и проблемы карьеры современной российской молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 338-341.

11. Макеев Н.И. Проблемы институционализации и государственной поддержки малого предпринимательства в системе начального профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 302-308.

12. Шумик Е.Г., Сарычева М.А., Суворова С.К. Молодежное предпринимательство ключевой фактор развития региона // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 212-215.

*Статья поступила в редакцию 22.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 372:159.9.072

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

© 2018

**Бусыгина Алла Львовна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии  
**Архипова Ирина Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
**Фирсова Тамара Анатольевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии  
*Самарский государственный социально-педагогический университет*  
(443099, Россия, Самара, улица М. Горького, 65/67, e-mail: [cdn-detki@mail.ru](mailto:cdn-detki@mail.ru))

**Аннотация.** В статье рассматриваются актуальные вопросы, связанные с формированием социальной адаптации детей младшего школьного возраста к образовательному учреждению, с учетом комплексного подхода и входящих в него основополагающих факторов: семейного воспитания, школьного обучения, макросоциальных условий проживания. Аргументируется взаимосвязь указанных факторов в рамках сочетанного воздействия внутренних (нейропсихологических) и внешних (социальных) особенностей становления личности ребенка. Раскрывается структура социальной адаптации младших школьников с точки зрения теоретического обоснования, определяются базовые механизмы и уровни школьной адаптации в представленной авторами системе многокомпонентной структуры социальной адаптации, включающей основные параметры с опорой на физиологическую, коммуникативную, эмоциональную и произвольную сферу личности ребенка. В работе раскрываются особенности адаптации детей, посещающих городские и сельские образовательные учреждения, с обоснованием специфики района проживания. С точки зрения эмпирического исследования представлены сравнительные характеристики компонентов адаптации детей двух групп: посещающих детский сад и первый класс общеобразовательной школы, а также детей первого и второго классов, по результатам описаны достоверные различия в показателях адаптации городских и сельских детей. Проведенное исследование выявило статистически значимые различия между группами респондентов из городских и сельских образовательных учреждений по критерию Фишера.

**Ключевые слова:** социальная адаптация, дети дошкольного и младшего школьного возраста, структура, параметры и уровни социальной адаптации, образовательное учреждение, условия проживания, сельская и городская среда.

## THE STUDY OF THE SOCIAL ADAPTATION OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2018

**Busygina Alla Lvovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the chair «Pedagogy and psychology»  
**Arkhipova Irina Vladimirovna**, candidate of psychological science, associate professor  
of the chair «Pedagogy and psychology»  
**Phirsova Tamara Anatoljevna**, candidate of psychological science, associate professor  
of the chair «Pedagogy and psychology»  
*Samara State Socio-Pedagogical University*  
(443099, Russia, Samara, street M. Gorkogo, 65/67, e-mail: [cdn-detki@mail.ru](mailto:cdn-detki@mail.ru))

**Abstract.** The article deals with topical issues related to the formation of social adaptation of children of primary school age to an educational institution, taking into account the complex approach and its underlying factors: family upbringing, schooling, macrosocial living conditions. The interrelation of these factors is argued in the framework of the combined effect of internal (neuropsychological) and external (social) characteristics of the child's personality. The structure of social adaptation of junior schoolchildren from the point of view of theoretical substantiation is revealed, the basic mechanisms and levels of school adaptation are defined in the system of a multicomponent structure of social adaptation presented by the authors, which includes the basic parameters based on the physiological, communicative, emotional and arbitrary sphere of the child's personality. The paper reveals the features of the adaptation of children attending urban and rural educational institutions, with the justification of the specifics of the area of residence. From the point of view of the empirical study, the comparative characteristics of the adaptation components of the children of two groups are presented: those attending kindergarten and the first grade of the general education school, and also children of the first and second classes, the results show reliable differences in the adaptation rates of urban and rural children. The study revealed statistically significant differences between groups of respondents from urban and rural educational institutions by the Fisher criterion.

**Keywords:** social adaptation, children of preschool and primary school age, structure, parameters and levels of social adaptation, educational institution, living conditions, rural and urban environment.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Эффективность современной образовательной системы напрямую зависит от взаимодействия основных общественных направлений в различных воспитательных условиях на уровне микрогрупп (семьи и школы), формирующих не только фундаментальные социальные качества личности на различных возрастных этапах, но и способствующих реализации подрастающим поколением продуктивного опыта. Несмотря на то, что в настоящее время такое взаимодействие встречается в минимальном количестве случаев, не менее значимая роль отводится соотношению семейного взаимодействия с еще более масштабным фактором – макросоциальной средой, значимость которого состоит в обосновании транслирования от общества к ребенку социальных ценностей и норм через семейное воспитание. Другими словами, создание и поддержание благоприятного психологического климата и партнерских отношений в семье, определяющих характер, содержание и формы по-

ведения развивающейся личности, передается ребенку через призму современных условий действительности [1, 2]. При этом повышение материального и культурного уровня жизни людей, рост миграционных процессов, технологизация жилищно-бытовых условий, влияние средств массовых коммуникаций в современном мире – все это глобальным образом воздействует на развитие конкретной семьи, а через нее – и на личностное развитие ребенка [3].

Понятие социальной адаптации детей как фактора их всестороннего развития является актуальной сферой изучения как теоретических, так и практических социально-психологических проблем. Сохранение здоровья детей и их гармоничное развитие, формирование адаптивности к быстро и постоянно изменяющейся реальности происходит как в процессе первичной социализации, где родители являются ее главными субъектами, так и в рамках целенаправленной системы образования, в которой учителя становятся не менее значимым звеном воспитания. Между тем, ни родители, ни учителя часто не

осознают всей сложности процесса адаптации ребенка и их собственного вклада в него, а порой даже своими действиями усугубляют ситуацию. Таким образом, недостаточная компетентность главных субъектов воспитания, существующая на фоне наблюдаемого в современном обществе роста соматических и психологических нарушений у детей, актуализируют проблему методологической и психолого-педагогической подготовки специалистов [4, 5]. Соответственно, в сложившейся ситуации возникает потребность в высококвалифицированных специалистах, а также в повышении компетентности родителей с целью эффективного процесса социальной адаптации детей как фактора их психологического здоровья [6].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.*

В сфере научного обоснования теоретических и эмпирических аспектов, рассматривающих отдельные стороны протекания социальной адаптации на разных возрастных этапах, представлены в работах И.В. Дубровиной [1], М.М. Безруких [7], С.П. Ефимовой [7], С.А. Беличевой [8], Л.Н. Блиновой [9], А.Л. Венгера [10] и др. В многочисленных психолого-педагогических исследованиях, посвященных младшему школьному возрасту, чаще всего акцент делается на вопросах адаптации ребенка к школе, ее показателях и результатах, а также трудностях, проявляющихся в общении и поведении ребенка, что представлено в трудах Г.С. Абрамовой, М.Р. Битяновой, О.О. Гониной, Д.Ю. Соловьёвой, Р.В. Овчаровой. Так, в центре внимания И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной, Т.А. Добровольской, Т.В. Дорожевец находятся вопросы, связанные с изучением динамики личности ребенка при переходе его от игровой деятельности к учебной и раскрывающие различные условия его приспособления к новой системе социальных отношений и требований. При этом данный процесс характеризуется наличием результата, отражающего определенную степень продуктивности и успешности деятельности и сопровождающегося специфическим эмоциональным состоянием.

В системе формирования у ребенка социальной адаптации Т.В. Дорожевец обосновывает особенности ее проявления совокупностью трех видов: академического, при котором у ребенка выявляется степень соотношения поведения с нормами и требованиями социума; социального, связанного с успешностью коммуникации ребенка в группе сверстников; личностного, раскрывающего уровень самоидентификации ребенка в рамках определенной социальной группы. Д.Ю. Соловьёва определяет следующие важные аспекты адаптации ребенка к школьному обучению: организационный, учебно-мотивационный, психологический и социальный [11]. Необходимо отметить, что успешное формирование каждой составляющей, представляющей собой специфические сферы при освоении адаптационного поведения в учебном процессе, с точки зрения Л.А. Ясюковой, происходит через сознательное включение ребенка в ведущую деятельность на данном этапе его развития.

Несмотря на различия в понимании процесса адаптации ребёнка, исследователи единодушны в том, что, осваивая ее, индивидуально совершенствуются и изменяются уровни, механизмы и поведенческие проявления личности. В работах А.Л. Венгера показано, что успешность личности и ее будущей профессиональной деятельности связана с дифференциацией трех уровней адаптации младших школьников, опирающихся на сочетание качеств личности, освоенного социального опыта, умений и навыков, и определяются как высокий, средний или низкий в зависимости от особых характеристик поведения [10]. При этом данные психологических исследований (И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская) показывают, что, педагоги, определив

уровень сформированности социальной адаптации и даже осознав эту реальность, зачастую ограничиваются лишь констатацией факта неуспеваемости обучающихся, но правильно определить ее истинные причины в большинстве случаев они не могут [12]. Действительно, детерминанты социальной адаптации могут быть самые разные, в том числе и внутренние (психофизиологические) особенности ребенка, поэтому глубокое изучение ее причин и механизмов должно изучаться комплексно, с позиции нейропсихологии, дефектологии и психофизиологии, что напрямую связано с тематикой нашего исследования [13].

Наряду с этим, в психологической литературе созданы диагностические методики, отражающие уровень готовности ребенка к процессу обучения, чаще всего представляющие собой совокупность интеллектуальных, личностных и социальных показателей на этапе поступления ребенка в образовательное учреждение. Сформированный уровень каждого из компонентов способствует успешному включению младшего школьника в новую для него учебную деятельность. Но даже хорошо подготовленные к обучению дети в первые недели (и даже месяцы) пребывания в школе испытывают трудности, появляющиеся в связи с перестройкой их жизненного ритма. В первую очередь возникают трудности, связанные с посещением дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Дети, посещавшие детский сад и находившиеся в течение всего дня под влиянием и наблюдением воспитателей, одновременно погруженные в разнообразные виды деятельности (творчество, общение, игры, прогулки), включаясь в школьную жизнь, особенно в первом ее полугодии, вынуждены встраиваться в новую систему обязанностей, требований и правил, связанных с ежедневной подготовкой домашнего задания, ответственным его выполнением, правильной организацией своего рабочего места и т.д. В процессе школьного обучения структура режима дня ребенка полностью изменяется: в середине дня они приходят домой и зачастую до вечера остаются предоставленными сами себе. Именно таким школьникам приспособление к новым условиям жизни дается сложнее всего, именно у них вторая половина дня часто остается неорганизованной [4, 14, 15].

*Формирование целей статьи (постановка задания).*

Одной из важных фундаментальных задач в рамках представляемого проекта является изучение наиболее значимых факторов и условий, влияющих на особенности социальной адаптации и всестороннее развитие личности ребенка младшего школьного возраста, с целью своевременного преодоления трудностей в обучении детей с различными особенностями в развитии [12, 13, 16].

Особенности в развитии мы рассматриваем с точки зрения любых психофизиологических, личностных, социально-психологических характеристик, свойственных данному конкретному ребенку и отличающих его от большинства сверстников. Наиболее верно особенности ребенка, на наш взгляд, позволяет выявить и понять нейропсихологический метод, изучающий их в структуре мозговой организации психических процессов. Набирающий все большую популярность как метод синдромного анализа дефицита психической деятельности данный подход раскрывает физиологическую основу рассматриваемого нами социального феномена детской адаптации [17-23]. Соответственно, на существующий физиологический базис ребенка накладываются изменения и в других компонентах адаптации, в частности, в академическом, социальном и личностном (Т.В. Дорожевец) [24], что говорит о последовательном и системном становлении личности ребенка.

Для определения уровня адаптации детей младшего школьного возраста мы использовали батарею анкет и разработанные бланки наблюдения (по Д.Ю. Соловьёвой) [11] с целью изучения специфики вышеуказанных компонентов социальной адаптации. Достижение цели и

реализация задач осуществлялась в соответствии с изучением следующих ее параметров: «Удовлетворение физиологических потребностей», «Взаимодействие с окружающими людьми», «Эмоциональное реагирование ребенка на стимулы окружающей среды», «Выполнение ребенком правил, норм и требований» [25]. В рамках рассмотрения данных аспектов мы комплексно исследовали важнейшие факторы, влияющие на развитие младшего школьника со стороны значимых институтов воспитания (условия семейного воспитания, особенности обучения в образовательном учреждении), и через совокупность их характеристик анализировали поведенческие показатели детей с целью диагностики высокого, среднего или низкого уровня их социальной адаптации [8]. Кроме того, немаловажным для нас, и даже базовым, ментальным фактором явилась значимость макросоциального фактора, то есть района проживания ребенка, который через микросоциальное пространство также обуславливает его личностное развитие. Акцентируя взгляд на макросоциальных условиях развития, Ф.А. Мустаева отмечает воздействующую значимость типа поселения, в котором проживает семья, дифференцируя его в российском макропространстве на город и село, каждый из которых характеризуется специфическими особенностями социализации [26].

При этом зафиксировано возникающее по данному вопросу противоречие между потребностью современной психологии младшего школьного возраста в рассмотрении особенностей формирования их социальной адаптации, с учетом условий проживания (большой город или сельская местность), и отсутствием в данный момент описаний эффективного применения таких результатов на практике.

Настоящее исследование проводилось на базе СГСПУ, Центра Детской Нейропсихологии «Счастливые детки» г.о. Самара, МБОУ СОШ Кировского, Промышленного, Железнодорожного района г.о. Самара и Безенчукского, Шигонского районов Самарской области.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

Для сравнительной характеристики результатов были использованы данные, полученные в исследовании гранта РГНФ «Социальная адаптация детей дошкольного возраста с особенностями в развитии» (16-06-00190) на базе СГСПУ, Центра Детской Нейропсихологии «Счастливые детки» г.о. Самара, ДОУ Волжского района (с. Дубовый Умет, с. Лопатино), ДОУ Красноярского района Самарской области.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений был использован комплекс взаимодополняющих методов исследования: методы сбора эмпирических данных (анкеты и протоколы наблюдения «Социальная адаптация детей младшего школьного возраста» на основе опросников Беличевой С.А.: «Анкета для родителей младшего школьного возраста», «Анкета для учителей младшего школьного возраста») [8]; методы статистической обработки данных (проверка равенства средних значений в двух выборках по критерию Фишера).

Анализируя различия в группах детей дошкольного возраста, посещающих дошкольное учреждение, и обучающихся первого класса, принимая во внимание район их проживания, определены статистически значимые различия между показателями основных параметров адаптации. Статистический анализ (по критерию Фишера) позволил выявить наиболее значимые расхождения между городскими и сельскими детьми, обучающимися в первом классе, по всем параметрам адаптации. У сельских детей наиболее значимые показатели, по сравнению с городскими детьми, посещающими детский сад, наблюдаются в сфере удовлетворения собственных физиологических потребностей (критерий  $\phi^* = -2,844$ ;  $(p \leq 0,01)$ ) и по параметру эмоционального реагирования на реально возникающие жизненные си-

туации (критерий  $\phi^* = -2,502$ ;  $(p \leq 0,01)$ ). Такие результаты характеризуются отсутствием стойких трудностей у сельских детей в понимании собственного состояния и проявлении эмоций, адекватных сложившимся обстоятельствам, в том числе и во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками, что обусловлено, с одной стороны, более спокойным, размеренным образом жизни, свойственным сельской местности в целом, с другой стороны, определенным кругом знакомых с детства людей в рамках микросоциального пространства. Наиболее значимые показатели у городских детей, посещающих детский сад, выявлены по параметру взаимодействия с окружающими людьми (критерий  $\phi^* = 2,793$ ;  $(p \leq 0,01)$ ) и в сфере произвольного поведения, связанного с выполнением ребенком норм, правил и требований взрослого (критерий  $\phi^* = 2,612$ ;  $(p \leq 0,01)$ ). Данные результаты отражают высокую степень организованности действий в игре и обучающих занятиях, ориентации на социальные нормы и правила во взаимоотношениях с взрослыми и сверстниками, однако эмоциональная сфера таких детей характеризуется скованностью в проявлении эмоций либо, наоборот, лабильностью психических состояний.

Результаты исследования также выражают определенные значения параметров адаптации у городских и сельских первоклассников, количественные показатели которых достаточно схожи между собой, что связано с идентичной внутренней спецификой и условиями образовательных учреждений, достаточно стандартной системой подготовки обучающихся, независимо от условий их проживания. Полученные результаты свидетельствуют о том, что наиболее значимые различия в показателях адаптации у сельских детей выделены в сфере ее эмоционального компонента (критерий  $\phi^* = -3,297$ ;  $(p \leq 0,01)$ ) (значимо), по которому у городских детей, обучающихся в первом классе, выявляются трудности, выражающиеся в негативном эмоциональном отношении к различного рода школьным ситуациям.

Соответственно, нами выделен ряд компонентов социальной адаптации, которые различаются у городских и сельских детей, посещающих ДОУ и обучающихся в 1 классе (Таблица 1).

Таблица 1. Статистические различия между параметрами адаптации у детей

из городской и сельской местности, посещающих ДОУ и обучающихся в 1 классе

Параметры	Город				Село			
	Посещают ДОУ		Обучающихся в 1 классе		Посещают ДОУ		Обучающихся в 1 классе	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Удовлетворение физиологических потребностей	56	71,8	122	60,9	80	88,3	60	67,6
Взаимодействие с окружающими людьми	70	89,7	116	56,6	66	73,3	60	67,6
Эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды	51	65,4	90	44,0	74	82,2	62	70,3
Выполнение ребенком норм, правил, требований взрослого	68	87,2	62	30,4	64	71,1	24	27,0
	Критерий $\phi^* = 0,867$ ; $(p \geq 0,01)$				Критерий $\phi^* = 3,264$ ; $(p \leq 0,01)$			
	Критерий $\phi^* = 3,314$ ; $(p \leq 0,01)$				Критерий $\phi^* = 0,197$ ; $(p \geq 0,01)$			
	Критерий $\phi^* = 3,281$ ; $(p \leq 0,01)$				Критерий $\phi^* = 0,984$ ; $(p \geq 0,01)$			
	Критерий $\phi^* = 6,737$ ; $(p \leq 0,01)$				Критерий $\phi^* = 6,512$ ; $(p \leq 0,01)$			

В процессе исследования было определено, что большинство городских и сельских детей, посещающих детский сад, являются социально активными, ориентируются на окружающих, имеют ярко выраженные свойства, направленные во внешний мир, проявляемые как в отдельных действиях, так и поведении в целом. Окружающие социальные стимулы позволяют им эффективнее осваивать учебный материал, с удовольствием включаться в игровую деятельность. У сельских детей, посещающих детский сад, доминируют значения в сфере удовлетворения физиологических потребностей и в сфере произвольных действий в отличие от детей, обучающихся в первом классе. Это свидетельствует об адаптационных преобразованиях, связанных с ситуативно возникающими трудностями в понимании собственного психоэмоционального состояния и при выполнении заданных программ и инструкций. У городских детей, посещающих дошкольное учреждение, наблюдается высокий уровень выполнения инструкций значимых взрослых ( $\phi$  эмп. составляет  $\phi^* = 6,737$ ;  $(p \leq 0,01)$ ) (значимо),

а также выявлено преобладание показателей в эмоциональном и коммуникативном компонентах адаптации (ф эм. составляет 3,314; ( $p < 0,01$ )) (значимо). Данные значения могут свидетельствовать о высоких достижениях дошкольников в совместной деятельности, которые в отличие от первоклассников более открыты, активны и эмоционально отзывчивы в отношении окружающих людей. Такие дети меньше тревожатся и раздражаются при взаимодействии с сверстниками, более склонны к выполнению требований взрослых, самостоятельны и уверены в себе.

Анализируя полученные результаты, нами представлен ряд компонентов социальной адаптации, которые различаются у городских и сельских детей, обучающихся в 1 и 2 классах (Таблица 2).

Таблица 2. Статистические различия между параметрами адаптации у детей

из городской и сельской местности, обучающихся в 1 и 2 классах

Параметры	Город				Село			
	Обучающиеся в 1 классе		Обучающиеся во 2 классе		Обучающиеся в 1 классе		Обучающиеся во 2 классе	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Удовлетворение физиологических потребностей	122	60,9	86	59,2	60	67,6	36	76,9
	Критерий $\chi^2=0,067$ ; ( $p \geq 0,01$ )				Критерий $\chi^2=0,761$ ; ( $p \geq 0,01$ )			
Взаимодействие с окружающими людьми	166	56,6	88	60,6	60	67,6	49	67,2
	Критерий $\chi^2=0,614$ ; ( $p \geq 0,01$ )				Критерий $\chi^2=0,017$ ; ( $p \geq 0,01$ )			
Эмоциональное реагирование на стимулы окружающей среды	90	44,0	42	29,3	62	70,3	36	48,7
	Критерий $\chi^2=1,381$ ; ( $p \leq 0,01$ )				Критерий $\chi^2=3,401$ ; ( $p \leq 0,01$ )			
Выполнение ребенком норм, правил, требований взрослого	62	30,4	43	29,6	24	27,0	32	43,6
	Критерий $\chi^2=0,047$ ; ( $p \geq 0,01$ )				Критерий $\chi^2=2,312$ ; ( $p \leq 0,01$ )			

Результаты, полученные по указанным параметрам, позволили нам проанализировать изменения, которые происходят у младших школьников в процессе социальной адаптации в первых двух классах. Ко второму году обучения наиболее бросающиеся в глаза изменения происходят в первую очередь в эмоционально-потребностной сфере детей независимо от условий проживания, что проявляется в расширении в процессе их обучения спектра негативных эмоций, повышении степени лабильности психических состояний, что укрепляет стойкое отрицательное отношение детей к объектам окружающего мира и снижает общую мотивацию к учению.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.*

Для городских и сельских младших школьников со средним уровнем адаптации характерны ситуативно возникающие трудности в осознании своих физиологических потребностей, а также коммуникативной сфере личности, провоцирующие возникновение проблем во взаимоотношениях с окружающими в рамках учебной деятельности. Эмоциональное состояние таких детей не всегда ровно и стабильно, наблюдается склонность к преимущественно негативному полюсу проявления эмоций. Выполнение инструкций взрослого ситуативно обусловлено, в зависимости от мотивационной и познавательной готовности ребенка к деятельности.

У городских и сельских младших школьников с низким уровнем адаптации отмечаются серьезные проблемы в удовлетворении естественных потребностей, связанных с приемом пищи, нарушением сна и другими, существуют стойкие трудности во взаимодействии с людьми, на стимулы окружающей среды они реагируют негативно, либо не реагируют вообще. В рамках учебной деятельности такие дети практически не выполняют инструкции взрослого, нарушают нормы и правила, что создает учителю значительные проблемы в проведении урока и удержании дисциплины в классе. Однако в рамках данного исследования замечено, что по сравнению с проектом 2016 года среди младших школьников наблюдается незначительное количество детей с низким уровнем социальной адаптации, предопределяемым изначально физиологическими нарушениями, что связано с достаточно жестким отбором детей в общеобразовательные школы на этапе поступления.

Таким образом, в результате вышеизложенного исследования

было выявлено, что для детей младшего школьного возраста можно считать психологически комфортной ту социальную среду, которая определяется преемственностью процесса социализации (при посещении дошкольного образовательного учреждения), а также системой воздействующих на ребенка факторов (особенностей семейного воспитания, школьного учреждения и условий проживания), совокупность и интенсивность воздействия которых создают соответствующий уровень сформированности социальной адаптации младших школьников и непосредственно влияют на их психическое развитие в целом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991. 307с.
2. Практическая психология образования. Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной СПб.: Питер, 2004. 592 с.
3. Битянова М.Р. Работа психолога в начальной школе. М.: Совершенство, 1998. 352 с.
4. Овчарова Р.В. Взаимодействие семьи, детского сада и школы в предупреждении педагогической запущенности детей. М., 1994.
5. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. М.: ТЦ «Сфера», 1998. 280с.
6. Психолог в начальной школе: учебно-практ. Пособие / Г.С.Абрамова, Т.П. Гаврилова, А.Г. Лидерс и др./ Под ред. Т.Ю. Андрущенко. Волгоград, 1995.
7. Безруких М.М. Ребенок идет в школу: учеб. пособие/ М.М. Безруких, С.П. Ефимова. 4-е изд., перераб. М.: Академия, 2000. 247с.
8. Диагностика школьной дезадаптации: пособие для психологов и учителей начальных классов системы компенсирующего обучения / Под ред. С.А. Беличевой, И.А. Коробейниковой, Г.Ф. Кумариной. М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1995. 126 с.
9. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. Учебное пособие. «Энас», 2003.
10. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников: ВЛАДОС-ПРЕСС; Москва; 2007.
11. Соловьева Д.Ю. Факторы адаптации первоклассников в школе / Д. Ю.Соловьева // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 23-31.
12. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. М.: Издательский центр Академия, 2003. 320 с.
13. Организация специальных образовательных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях / Ответств. редактор С.В. Алехина. М: МГППУ, 2012.
14. Ткачёва В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 152 с. (Специальная психология.) ISBN 978-5-4441-0057-8.
15. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в 2 ч. Часть 1. Система работы психолога с детьми разного возраста: практич. пособие / Е. И. Рогов. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2014. 412 с. Серия: Настольная книга специалиста.
16. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Нисневич Л.А. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 3-е издание. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2001. 128 с.
17. Психология младшего школьного возраста: учеб. пособие / О.О. Гонина. 2-е изд., стер.: ФЛИНТА; Москва; 2015.
18. Фирсова Т.А., Джорухян Е.А. Нейропсихологические особенности детей дошкольного возраста

с разными уровнями социальной адаптации // Заметки ученого». 2016. № 7. С. 102-107.

19. Лизунова Е.В. Адаптация к экстремальным ситуациям у младших школьников как социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 42-45.

20. Бусыгина А.Л., Архипова И.В., Фирсова Т.А. Исследование социальных и нейропсихологических показателей адаптации детей дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 300-309.

21. Щетинина В.В. Формирование Опыта Сотрудничества Старших Дошкольников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 41-44.

22. Ковалевская Т.Н. Психосоциальная адаптация детей, рожденных с задержкой развития плода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 43-47.

23. Ремезова Л.А. Проектирование социально-педагогических условий обеспечения социализации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в игровой деятельности // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 98-102.

24. Дорожевец Т.В. Изучение школьной дезадаптации / Т.В. Дорожевец. Витебск, 2005. 182 с.

25. Фирсова Т.А., Бусыгина А.Л., Архипова И.В. Особенности семейного воспитания в исследовании уровня социальной адаптации детей дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 319-322.

26. Мустаева Ф. А. Социализация личности ребенка в городской и сельской семье. Электронный научный журнал «APRIORI. серия: гуманитарные науки» WWW.APRIORI-JOURNAL.RU 2015. № 4. С. 1-10.

*Статья подготовлена в рамках гранта «Социальная адаптация детей младшего школьного возраста с особенностями в развитии» (№ 18-013-00083), поддержанного РФФИ (Российским Фондом Фундаментальных Исследований)*

*Статья поступила в редакцию 05.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

© 2018

**Гладкова Марина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Гуманитарных и общенаучных дисциплин»

*Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала инженерных войск  
А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ*

*(625051, Россия, Тюмень, ул. Л.Толстого, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

**Ваганова Ольга Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Профессионального образования и управления образовательными системами»

**Кутепов Максим Михайлович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Физического воспитания и спорта»

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина  
(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: kmm-asb@mail.ru)*

**Аннотация.** Современные потенциальные работодатели повышают требования к подготовке специалистов, выпускающихся из вузов. Задача высших школ состоит в подборе образовательных технологий, обеспечивающих качественное обучение студентов, соблюдая при этом требования ФГОС, которые, в свою очередь говорят о необходимости применения студентами своих знаний на практике. Высшее образование развивается в рамках компетентностного подхода, то есть студенты должны не только приобрести определенные навыки и умения, но и грамотно применять их в профессиональной жизни. Поэтому возникает необходимость в поиске эффективной практикоориентированной технологии. Метод проектов полностью отвечает требованиям, предъявляемым ФГОС и является продуктивным и эффективным инструментом. Целью статьи является рассмотрение процесса применения проектной технологии в высшей школе. Для этого были выделены цели непосредственно метода проектов. Отмечено, ценность данного метода состоит в создании условий для самостоятельного обучения, а именно проблематизации изучаемого материала, активности и связи обучения с жизнью. Представлены основополагающие характеристики проектных технологий. Исходя из выделенных задач, в процессе обучения могут использоваться несколько видов проектов, выбор которых зависит от содержания конкретной дисциплины. Организация деятельности напрямую зависит от типа проекта. В статье выделяются несколько типологических признаков, а также сами виды проектов. Проектирование должно выстраиваться согласно определённой логике, поэтому установлены этапы построения работы студентов. В этом процессе преподаватель выполняет роль консультанта и только корректирует и направляет деятельность обучающихся в определенном русле для обеспечения качества результатов. Он также поддерживает атмосферу сотрудничества и творческого взаимодействия.

**Ключевые слова:** проектные технологии, профессиональное обучение, компетентностный подход, компетенции, компетентность, проект, метод проектов, информационно-коммуникационные технологии, практика, Федеральный государственный образовательный стандарт.

## APPLICATION OF DESIGN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING PROCESS OF THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2018

**Gladkova Marina Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
of humanitarian and general scientific disciplines

*Tyumen Higher Military Engineering Command School. Marshal of the engineering troops A.I. Proshlyakov  
of the Ministry of Defense of the Russian Federation*

*(625051, Russia, Tyumen, L. Tolstoy street, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

**Vaganova Olga Igorevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department  
of "Professional Education and Management of Educational Systems"

**Kutepov Maxim Mikhailovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department of physical education and sports

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin  
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov street, 1, e-mail: kmm-asb@mail.ru)*

**Abstract.** Modern potential employers raise the requirements for training specialists graduating from universities. The task of higher schools is to select educational technologies that provide quality education for students, while respecting the requirements of GEF, which, in turn, talk about the need for students to use their knowledge in practice. Higher education develops within the framework of a competence approach, that is, students should not only acquire certain skills, but also apply them competently in professional life. Therefore, there is a need to find an effective, practical-oriented technology. The project method fully meets the requirements set by the GEF and is a productive and effective tool. The aim of the article is to consider the process of applying project technology in higher education. For this purpose, the objectives of the project method itself were highlighted. It is noted that the value of this method consists in creating conditions for independent learning, namely problematization of the studied material, activity and the connection of learning with life. The basic characteristics of design technologies are presented. Based on the selected tasks, several types of projects can be used in the learning process, the choice of which depends on the content of the particular discipline. Organization of activities directly depends on the type of project. The article highlights several typological features, as well as the types of projects themselves. Design should be built according to a certain logic, so the stages of building students' work are established. In this process, the teacher acts as a consultant and only adjusts and directs the activities of the students in a certain way to ensure the quality of the results. He also supports the atmosphere of cooperation and creative interaction.

**Keywords:** project technologies, professional training, competence approach, competences, competence, project, project method, information and communication technologies, practice, Federal State Educational Standard.

С ростом объемов информации, расширением масштабов деятельности человека появляется необходимость модернизации образования. Возникает потребность в разработке методик, позволяющих повысить

эффективность вуза в системе подготовки кадров, благоприятствующих формированию соответствующих направлению подготовки студентов компетенций. Образование становится ресурсом в подготовке спе-

циалистов, способных к быстрому восприятию новых направлений в науке, технологиях, жизни в целом. Подготовка таких выпускников, которые могли бы быстро реагировать на происходящие изменения и находить аргументированные решения возникших задач. В данном направлении ведется активная работа со стороны государства [1].

Государственная программа «Развитие образования» рассчитана до 2020 года и работает с 2013 года. За этот период профессиональное образование изменило свою парадигму. Множество преобразований произошло за это время. Российское образование подстраивается под изменяющиеся запросы населения и перспективные задачи российского общества и экономики. Данная программа опирается на новые требования к процессу и результатам обучения образовательных стандартов [2]. Отличительной особенностью ФГОС нового поколения является формирование у студентов не только знаний и умений, но и способности применять их на практике, а также развивать определенные компетенции [3]. Актуальность рассматриваемой темы заключается в необходимости внедрения в учебный процесс новых методов и технологий для реализации поставленной задачи.

На наш взгляд проектное обучение является одним из самых перспективных направлений в области развития образовательных технологий, поскольку не просто соответствует господствующему компетентностному подходу и формирует необходимые студентам профессиональные и общекультурные компетенции, но и вызывает у них интерес к изучению дисциплины, мотивирует на продолжение обучения [4-9]. А мотивация, как известно, играет одну из важнейших ролей в обучении. Рассматриваемы нами метод является одним из современных инновационных инструментов, представляющий собой совокупность приемов и действий студентов в определенной последовательности для достижения поставленных задач.

Технология проектного обучения целенаправлена на:

- применение полученных знаний на практике;
- развитие способности к творческому мышлению, умению решать реальные задачи;
- развитие желания проводить эксперименты и открывать новое;
- развитие системности мышления, понимания взаимосвязей между дисциплинами и знаниями;
- критическое мышление, способность выявлять слабые стороны проекта и совершенствовать их;
- способность работать в одиночку и в команде, быть лидером и уметь взаимодействовать внутри коллектива [10].

Ценность данного метода состоит в создании условий для самостоятельного обучения, а именно по вопросу проблематизации изучаемого материала, активности и связи обучения с жизнью. Понятие «Проект» переводится с латинского как «брошенный вперед» [11]. Под проектом мы будем понимать специально разработанный план, замысел решения проблемы, в результате которых должен получиться какой-либо новый продукт [12, 13].

Под проектом также понимается совместная учебно-познавательная, исследовательская или творческая деятельность обучающихся, организованная с использованием информационно-коммуникационных технологий, имеющая общую проблему, цель, согласованные методы и способы, направленная на достижение совместного результата [14]. Важнейшим условием формирования проектной культуры и проектной деятельности является дифференциация образовательного пространства. Другими словами в процессе работы происходит переход от обязательной деятельности к деятельности по выбору, от обучения к созданию собственного проекта и от деятельности под руководством преподавателя к самостоятельной работе. Поэтому для реализации самостоятельной проектной деятельности студентов должны

быть предоставлены компьютеры с выходом в Интернет, лаборатории, медиатеки. Использование проектного метода предоставляет студентам возможность погрузиться в конкретную ситуацию и узнать глубже явления и процессы, изучить объекты, развивать творческий потенциал, научиться отбирать необходимую информацию из имеющейся, анализировать ее, развивать нестандартное мышление [15].

Проектные технологии предполагают использование электронных инструментов, к примеру, системы Moodle, содержащей такой элемент как «семинар». Семинар – это особый вид занятий, который предполагает загрузку на электронную платформу студентом файла со своей работой. После этого обучающийся может просматривать, разбирать и оценивать работы сокурсников.

Moodle обеспечивает быструю обратную связь с преподавателем, позволяет четко организовать построение проекта.

К тому же, данная электронная платформа предоставляет преподавателю возможность создания собственного курса, где будет расположена вся необходимая для обучающихся информация. Доступность такой информации определяется наличием сети Интернет. Так студент может получить доступ в любое удобное для него время и продолжить работу над проектом. Технология проектного обучения в совокупности с электронными технологиями дает более эффективный результат. С одной стороны работа становится максимально индивидуализированной, с другой – студент учится взаимодействовать с преподавателем и сокурсниками различными способами, развивая коммуникативный навык

Проекты студентов выполняются по большей части самостоятельно, с использованием компьютерных средств. Метод проектов позволяет решать множество задач, таких как: стремление студентов к добыванию знаний; развитие коммуникативных и исследовательских умений; формирование необходимых компетенций, проектной в том числе; закрепление полученных теоретических знаний; развитие практических умений; формирование способности к саморазвитию [16, 17]. Исследовательские умения предполагают аналитическую деятельность, выявление проблем, построение гипотез, планирование и проведение эксперимента, наблюдение за полученными результатами и их анализ, обобщение, выводы, доклады и презентации [18].

К основополагающим характеристикам метода проектов относят:

- ориентация на личностное развитие студента и значимую для него профессионально-ориентированную деятельность;
- индивидуализация темпа работы над проектом за счет использования информационно-коммуникационных технологий;
- комплексность, которая способствует сбалансированному развитию психических и физиологических функций;
- универсальность применения приобретенного студентом опыта в различного рода ситуациях, помогающая осознанно усилить базовые познания и при необходимости расширить их;
- наличие нового продукта по завершению работы над проектом, представленного в виде презентации или доклада [19].

Исходя из выделенных нами задач, в процессе обучения могут использоваться несколько видов проектов, выбор которых зависит от содержания конкретной дисциплины. Организация деятельности напрямую зависит от типа проекта, выделяются следующие его типологические признаки:

- в проекте преобладают следующие виды деятельности: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, ознакомительно-ориентировочная, практико-ориентированная;

– предметно-содержательная область. Монопроект (в

рамках одной области знания), межпредметный проект (включает в себя несколько дисциплин);

– характер координации проекта может быть непосредственным (жестким, гибким), скрытым (неявным);

– характер контактов: внутренние или региональные (проводятся среди студентов одного учебного заведения, региона) и международные – участники проекта из разных стран;

– по количеству участников проекта: личностные, парные, групповые;

– по продолжительности проекты могут быть краткосрочными (предполагают решение одной проблемы), средней продолжительности (от недели до месяца) и долгосрочные (продолжительность от одного до нескольких месяцев) [20].

С учетом данных типологических признаков выделяются следующие виды проектов:

– исследовательский проект;

– информационный проект, направленный на сбор, анализ и обобщение информации, необходимой для установления каких-либо результатов;

– творческий проект;

– прикладной проект (имеет ориентацию на социальные интересы участников) [21].

Проектирование должно выстраиваться согласно определённой логике, поэтому целесообразно включить сюда следующие этапы:

– выбор темы. Тема должна быть близка студенту, то есть, мы, прежде всего, отмечаем ее личностную ориентированность. Это положение поможет студенту развивать свои профессиональные и личностные качества, общее и профессиональное мастерство. Тематика должна быть подчинена конкретной учебной ситуации, профессиональным интересам, а также способностям студентов [22];

– деятельность по разработке и организации плана проекта. Данный этап характеризуется формулировкой студентами проблемы при поддержке преподавателя. Далее определяется цель работы, план действий, определяются основные источники информации, организуются рабочие группы, распределяются функции и устанавливаются формы представления результатов [23];

– непосредственное осуществление проектной деятельности. Студенты выбирают необходимую информацию из имеющихся источников, анализируют ее, отбирают и структурируют в соответствии с выбранным планом, создают предполагаемый проектный продукт и готовятся к его презентации [24];

– презентация полученных результатов (продукта). Обучающиеся представляют выполненный проект [25, 26]. Анализируют собственную деятельность, говорят о способе решения проблемы, заявленной в проекте. Здесь у студентов развиваются способности выстраивать логическое мышление, формируются навыки публичного выступления;

– оценка и анализ результатов. В ходе обсуждения представленной работы выявляются положительные стороны проекта и его недостатки. Работа оценивается студентами и преподавателями [27].

В процессе работы студентами над проектом преподаватель должен осуществлять консультационную деятельность, наблюдать за качеством выполнения задания и организовывать атмосферу сотрудничества и творческого взаимодействия. Студент при этом занимает более активную позицию, нежели преподаватель, полностью включаясь в проектную деятельность [28].

Таким образом, метод проектов является способом развивающего обучения, где основой выступает самостоятельное конструирование знаний и ориентация в информационном пространстве. Проектная технология соответствует требованиям ФГОС нового поколения, развивает у студентов способность творчески и самостоятельно мыслить, применять свои знания на практике. Активное внедрение в образование метода про-

ектов повышает эффективность процесса обучения и удовлетворяет возросшие познавательные потребности как студентов, так и потенциальных работодателей. К тому же, рассматриваемая технология позволяет решать множество задач, среди которых стоит выделить формирование и развитие логического, алгоритмического, критического и творческого мышления обучающихся. Метод проектного обучения во взаимодействии с информационно-коммуникационными технологиями позволяет максимально раскрыть потенциал студента, подготовить выпускника, способного легко ориентироваться в профессиональной сфере, грамотно распоряжаться своими знаниями и решать возникающие задачи нестандартными способами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 2.

2. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of educational results of the bachelor's programme students // IJEME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3469–3475.

3. Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 12–15.

4. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 3-9.

5. Цыплакова С.А., Барина А.Н., Гришанова М.Н., Царева И.А. Формирование проектной компетенции бакалавров профессионального обучения в рамках образовательно-проектировочной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 286-288.

6. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Реализация проектной технологии в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 34-36.

7. Филатова М.В. Педагогические условия эффективного развития художественно-проектной компетенции студентов колледжа // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 214-218.

8. Кришталь А.А. Анализ результатов экспериментальной работы по внедрению технологии проектного обучения в подготовку будущих специалистов пожарной безопасности // Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 14-17.

9. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Трутанова А.В. Формирование проектной компетенции будущих бакалавров в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 51-54.

10. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 43–46.

11. Алешугина Е.А. Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2009. 189с.

12. Андреева Т.В. Экспертное оценивание качества

научно-исследовательских работ и инновационных проектов студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 10 (14). С. 76-82.

13. Челнокова Т.А., Кадырова Х.Р. Участие в проектной деятельности как фактор социального и профессионального развития личности студента: социокультурный подход // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 239-242.

14. Инженерно-педагогическое образование: Методология, теория, практика: Монография. Под ред. С.М.Марковой.-Н.Новгород: ВГИПУ, 2008. - 225 с.

15. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39-42

16. Угодчикова Н.Ф., Крюкова Г.К., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Деятельность кафедры иностранных языков как реакция на изменения социально-экономических условий в обществе. Приволжский научный журнал. 2014. № 1 (29). С. 239-243.

17. Хохленкова Л.А. Преимущества метода проектов в обучении иностранному языку будущих специалистов туристических направлений в вузах сервиса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 171-174.

18. Абрамова Н.С., Gladkova M.H., Gladkov A.B., Kutepov M.M., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении// Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 7-11.

19. Колдина М.И., Лапшова А.В. Коммуникативная компетентность педагога в условиях модернизации образования//Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 59-65.

20. Кутепов М.М., Ямбаева Н.В., Елыгина К.А. Информационные технологии обучения физической культуре в вузе//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. № 2 (15). С. 83-86.

21. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов //Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201-207.

22. Мальцева С.М., Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Интегративно-модульный подход к разработке содержания профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 172-175.

23. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.

24. Маркова С.М., Наркозиев А.К., Дидактические основы исследования содержания профессионального образования//Вестник Мининского университета.-2017. - № 3 (20). - С. 7.

25. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В. Социокультурные механизмы трансляции ценностей: на примере приобщения молодежи г.Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни//Теория и практика физической культуры. 2016. № 11. С. 48-51.

26. Камерилова Г.С., Медникова О.Н., Власова О.А., Костенко Г.А. Электронные презентации в системе средств информационно-коммуникационных технологий обучения безопасности жизнедеятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 81-84.

27. Петров А.Ю. Инновационный менеджмент в открытой образовательной системе/А.Ю. Петров, М.Н. Булаева, А.А Сиротова//Человек и образование. - 2016. -№ 4. -С. 134-138.

28. Петров, А. Ю. Управленческо-педагогическая деятельность руководителя профессиональной образо-

вательной организации по повышению качества образования: монография/А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, М. Н. Булаева. -Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. - 267 с.

*Статья поступила в редакцию 04.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## РОССИЙСКОЕ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ МИФОВ К РЕАЛЬНОСТИ

© 2018

**Гордеева Дарья Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Экономика, управление и право»

**Рябчук Павел Георгиевич**, кандидат экономических наук, заведующий кафедрой  
«Экономика, управление и право»

**Корнеев Дмитрий Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Экономика, управление и право»

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: korneevdn@cspsu.ru)*

**Аннотация.** Сущностные особенности вызовов современного времени требуют от образования в области менеджмента и управления ограниченного соединения последних достижений фундаментальной науки с практическим переосмыслением опыта прошлых лет. Менеджер, получивший достойное бизнес-образование, должен четко осознавать, что любое развитие есть управляемый процесс. Управляющие воздействия менеджера на социально-экономическую систему осуществляются по принципу обратной связи. Принятие ответственных решений не должно ограничиваться потребностями будущего поколения, решение текущих дел должно соотноситься с перспективами гармоничного будущего. Бизнес-образование в России перешагнуло 20-летний рубеж, но только в последние годы мы можем наблюдать некий перелом в его содержании и формате. Анализ социальных опросов Российской Ассоциации Бизнес Образования показывает, в известных университетах уже существуют специализированные магистратуры, но их образовательная деятельность завуалирована за шапкой MBA-программ. Даже беглый обзор тенденций развития бизнес-образования показывает, насколько тесно переплетены проблемы образовательной сферы и собственно бизнеса. Иначе и быть не может, ведь школа бизнеса, с одной стороны – это образовательное учреждение, а с другой – бизнес-структура. Внимание к состоянию и динамике образования в области менеджмента – это отражение внимания к развитию национального бизнеса.

**Ключевые слова:** образование, бизнес, управление, бизнес-сфера, бизнес-образование, MBA-программы, тренинги, Российская ассоциация бизнес-образования, менеджмент, руководители, образование в сфере менеджмента, развитие.

## RUSSIAN BUSINESS EDUCATION: FROM MYTHS TO REALITY

© 2018

**Gordeeva Daria Sergeyevna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
at the Department of “Economics, Management and Law”

**Ryabchuk Pavel Georgievich**, Candidate of economic Sciences, head of the Department  
of “Economics, Management and Law”

**Korneev Dmitrii Nicolaevich**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
at the Department of “Economics, Management and Law”

*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University  
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: korneevdn@mail.ru)*

**Abstract.** The essential features of the challenges of modern times require education in management and management of the limited connection of the latest achievements of fundamental science with the practical rethinking of the experience of the past. A Manager who has received a decent business education should clearly realize that any development is a controlled process. Managing the impact of the Manager on the socio-economic system is carried out on the principle of feedback. Responsible decision-making should not be limited to the needs of the future generation, the solution of current Affairs should relate to the prospects of a harmonious future. Business education in Russia has crossed the 20-year mark, but only in recent years we can see a change in its content and format. The analysis of social surveys of The Russian Association of Business Education shows that there are already specialized master’s degrees in well-known universities, but their educational activities are veiled behind the cap of MBA programs. Even a cursory review of the trends in business education shows how closely intertwined the problems of the educational sphere and the business itself. It can not be otherwise, because the school of business, on the one hand – is an educational institution, and on the other – a business structure. Attention to the state and dynamics of education in the field of management is a reflection of attention to the development of national business.

**Keywords:** education, business, management, business sphere, business education, MBA programs, training, Russian Association of business education, management, management, education in management, development.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.*

В современной России реализуемые экономические реформы призваны обеспечить общественный прогресс, особенно в общенациональном масштабе, хотя в реальности имеет место латентный регресс, проявляющийся в производственной и социальной сферах, отражающийся на престиже страны в мировом сообществе. При этом бесспорным остается факт, что гарантией преодоления неравновесного состояния национальной экономики является стратегическая адаптация к особенностям поведения мирового рынка высокотехнологических корпораций, а также разработка и внедрение принципиально новой образовательной системы повышения квалификации или переподготовки управленческих кадров-менеджеров. Национальный экономический кризис подтверждает сложность последнего утверждения даже наряду с поиском и внедрением инновационных технологий и расширением конъюнктуры рынка за счет новых форм ин-

тернет-маркетинга [1].

Необходимо учитывать историко-социальные предпосылки современных проблем бизнес-образования: прежде успешно функционирующая в СССР государственная система повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров оказалась полностью недееспособной в условиях перехода России на рыночную экономику, а активно навязанная с середины 90-х годов западная система MBA-курсов не смогла достойно ее заменить в результате ошибочного мнения российских бизнес-специалистов, посчитавших данную альтернативу безнадежной и неразрешимой [2]. Тем не менее, это не совсем так, потому что, несмотря на тщетные попытки и определенные формы профанации, которые закончились явными стратегическими провалами, на наш взгляд, идея внедрения и адаптации MBA-курсов в самобытной России может стать некой панацеей, в конечном итоге избавит страну пусть не от всех экономических проблем, но от большей их части.

Как же выглядит современное российское бизнес-образование? Анализируя современную научно-исследовательскую и бизнес-литературу, попробуем разобраться какая именно из возможных форм бизнес-образования позволит стране в кратчайшие сроки и с наименьшими потерями перевести российскую экономику на путь инновационного развития [3].

Начнем с семантического разбора термина «бизнес-образование», имеющего в русском языке и в традиционном мировом сообществе как минимум два значения.

Первое значение ориентировано на разделение современной системы высшего образования в России на первое базовое, профессиональное образование, которое обучающийся может получить бесплатно, и «второе образование» (в рамках расширения профессиональных навыков и умений), являющееся платным [4]. Руководствуясь данным критерием, под «бизнес-образованием» понимается система внебюджетного, платного высшего образования, вне зависимости от первоочередности его получения. В СССР такого критерия и не могло быть, так как все системы образования в России обеспечивались государством.

С формулированием второго значения существует некоторые сложности. Если в первом контексте изучаемая дефиниция рассматривается как система платного профессионального обучения управленческих кадров среднего и высшего звена, то другая сторона содержательного аспекта должна быть ориентирована на модели получения бизнес – образования в России:

- традиционное высшее образование;
- повышение квалификации;
- профессиональная переподготовка;
- MBA (мастер делового администрирования) [5].

При тщательном анализе представленная классификация имеет ряд дискуссионных моментов, ведь первая модель является основной в России, а вторую и третью обычно называют дополнительным образованием, не имеющим самостоятельного правового статуса, а относительно недавняя попытка придания ему такого статуса не увенчалась успехом.

На территории России реально действуют следующие системы профессиональной переподготовки повышения квалификации управленческих кадров:

- программы MBA – «Мастер делового администрирования»;
- официально прошедшие процедуру аккредитации курсы повышения квалификации и переподготовки иностранных школ бизнеса либо крупных корпораций (например, MICROSOFT);
- специальные учебные курсы, тренинги и сокращенные семинары российских государственных высших учебных заведений либо частных фирм и кадровых агентств;
- «президентскую программу» – «Программу подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации» (для обучаемого – бесплатно);
- программы дистанционного либо заочного обучения в иностранных вузах.

Все вышеперечисленные возможности получения бизнес-образования в России, как правило, носят узкоприкладной характер (например, по бухгалтерскому учету, инновационному менеджменту, стратегическому менеджменту, банковским операциям, и т. д.).

Продолжительность рассмотренных выше форм обучения обычно составляет от 8–24 часов до 2–3 месяцев, а выпускники часто даже до окончания самого процесса обучения получают свидетельства и сертификаты установленного образца, которые вдобавок слабо или вообще никак не отражают успехи и фактически приобретенные навыки выпускника.

MBA (Master of Business Administration) имеет западные корни, в отличие от предыдущих моделей. Формально, она является следующей за бакалавром

образовательная ступень магистра. Однако имеются две специфические черты: первая определяется родной происхождения программы – Соединенные Штаты Америки, где в процессе развития образовательной системы выделялись сферы менеджмент-образования. Отсюда Master of Business Administration – присваивается степень, которая определяет уровень практических навыков менеджера в работе на постах руководителей крупных корпораций [6].

Вторая особенность является неким побочным эффектом адаптации степени «магистра-практика» в России. Преобразование американского «магистра» в российского «мастера» позволило развести магистратуру России и MBA [7]. В первом случае мы получаем специалистов в области менеджмента, обучающихся по традиционной схеме, с фундаментальной теоретической подготовкой. Во втором случае – «натренированных» менеджеров-практиков в рамках дополнительного профессионального образования. В обоих случаях для дальнейшего обучения требуется наличие высшего образования, правда, в системе MBA не ниже специалиста. В общем и целом, модель MBA являет собой подготовку управленческих кадров высшей квалификации для бизнес-элиты [8].

*Существует ряд расхожих мнений о современном российском бизнес-образовании, которые мы считаем необходимым проанализировать и внести авторские комментарии по сложившимся позициям.*

*В развитых странах бизнес-образование набирает обороты, постоянно модернизируется и является лучшим в мире.*

Бизнес-образование в европейских странах более или менее стабилизировалось, тогда как в России бизнес-образование активно модернизируется, расширяет концептуальные подходы, адаптирует инновационные формы. На сегодняшний день образование в области менеджмента и управления для огромного количества россиян становится основным, тогда как в 90-х годах прошлого столетия в нашей стране второе и последующее полученное менеджмент-образование считалось дополнительным. По сути, это не соответствовало действительности. Квалификация «Магистр делового администрирования», например, в нашей стране считается неким дополнением к основной квалификации, однако по мнению Фредерика Майора, бывшего президента ЮНЕСКО, программы MBA – «самое большое достижение в образовании 20 века» [9].

*Западные страны оказывают всевозможную поддержку в развитии бизнес-образования в России.*

На самом деле, и это утверждение является не совсем верным. Страны Европы и США вряд ли нам помогут, потому что российские школы бизнеса готовят высококвалифицированных специалистов, способных конкурировать на мировом рынке. В практике учебных заведений приглашенные западные специалисты в области менеджмента преподавали российским студентам по устаревшим образовательным программам, а технологии решения управленческих и экономических проблем предлагалось получать через западных посредников.

*Программы MBA не отличаются от программ второго высшего образования или магистратуры по менеджменту.*

Данное двойное положение находит свою отражение в законе РФ «Об образовании», в котором наблюдается полное отсутствие особого раздела по бизнес-образованию. Экономический рост любой страны зависит с большей долей от уровня подготовки и профессионализма ее лидеров, а высококвалифицированных топ-менеджеров надо готовить [10]. Характерно, что недоверие традиционной академической образовательной системы к программам MBA, приводит все к большему отставанию от потребностей российского общества. Для людей, имеющих управленческий опыт, требуется иная, отличная от традиционной модель образования, для нее необходимы

тщательно подобранный профессорско-преподавательского состава, другие форматы обучения и профессиональные стандарты.

*МВА- программы – это лучшие образовательные программы в бизнес-сфере.*

Безусловно, МВА – это программы подготовки профессионалов управленческой деятельности, обычно имеющих уже достаточно большой опыт руководителей. Главная ее идея состоит в том, чтобы научить обучающегося, например, искусству профессионального преобразования руководителя молочного завода в успешного топ-менеджера совета церквей, способного организовать эффективную и рентабельную работу любой сферы.

Обучающийся получил квалификацию «Магистр делового администрирования», что же дальше? В последнее время в российское образование внедряется инновационная квалификация DBA (Doctor of Business Administration) – продвинутая ступень МВА, но с ориентацией на научное осмысление концептуальных основ бизнес-образования.

*Отсутствие национальной специфики в российском менеджменте и управлении.*

Также представляет из себя некий миф, созданный зарубежными бизнес-течениями. Существует ярко выраженный специфика российской управленческой стези. Безусловно, наш бизнес-стереотип приближен к германской менеджмент-системе. По мнению представителей Уортонской бизнес-школы особенности российской бизнес-школы заключаются в следующем: избегание моментов нестабильности и рисков в экономической среде, прагматизм и решение проблем управления чисто на интуитивном уровне, умением работать и выживать в крайне тяжелых условиях набирающей темпы рыночной экономики, дистанция власти, практически отсутствие гуманизации бизнеса (в частности его экологизации). Конечно, обрисованный портрет постоянно изменяется, но не известно, в лучшую или худшую сторону [11].

Проблема нравственности и экологизации волнует не только международный деловой мир, но и Россию. Одной из вероятных причин мирового финансового кризиса является бизнес-безнравственность, так часто наблюдаемая на мировой экономической арене.

*В России отсутствуют преподаватели-специалисты в сфере менеджмента, имеющие реальный управленческий опыт.*

К сожалению, с данным фактом мы не можем не согласиться. Чтобы преподавателю бизнес-образования преуспеть, ему необходимо обладать рядом нижеизложенных качеств. Во-первых, у него должно быть разностороннее академическое образование. Узкая специализация, как правило, мешает преподавателю в сложнейших коммерческих и управленческих вопросах. Например, если преподаватель читает стратегический менеджмент, а сам по образованию бухгалтер, ему достаточно сложно понять и подать обучающимся всю сложную паутину стратегических процессов при принятии управленческих решений.

Второе требование многократно сложнее, поскольку преподаватель должен иметь богатый управленческий опыт, делится им с обучающимися. Противоречиво преподавать, например, управление персоналом, если ты не разу в жизни никого не уволил и не принял на работу. Он должен иметь собственный опыт в том секторе знаний, в котором учит.

В-третьих, преподаватель бизнес-образования должен обладать педагогическим талантом, умением завлечь обучающегося в сферу менеджмента и бизнеса, показать ему, что каждый человек, вне зависимости от ранее приобретенных знаний может достичь высот в управленческой среде.

*Фактически любой факультет экономики в высшей школе может перейти в статус школы бизнеса путем переименования.*

Поменяв форму, но практически оставив содержимое Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

в прежнем состоянии, достигнуть эффективных результатов в области выпуска эффективных менеджеров нам не представляется возможным. Бизнес-образование-это самостоятельный сектор реализации образовательных услуг, имеющий кардинальные отличия от традиционного академического образования [12–21].

В нашей стране одним из главных препятствий выхода из экономического кризиса является нехватка квалифицированных менеджеров-управленцев. В США ежегодно выпускается 100–120 тыс. менеджеров, прошедших обучение по программам МВА, в Великобритании – более 70 тыс., не отстает и Китай – в 2017 году выпуск менеджеров составил около 40 тыс., а в России это количество кое как достигает отметки в 5 тыс. человек.

Под развитием российского бизнес-образования не должно пониматься строительство учебных корпусов, постоянная модернизация неэффективных учебных планов и внедрение в обиход обучающихся «умных» слов и знаний, которые они не способны применить на практике [22].

Стоит подчеркнуть, что за последние десятилетия существования бизнес-образования в России имеется немало достижений:

В настоящий момент в стране успешно функционируют более 120 бизнес-школ. Из них около 20–30 школ не уступают по качеству программ среднему сегменту школ США, Европы и Азии. Российские школы бизнеса присутствуют в мировых рейтингах бизнес-образования, также значимым является факт наличия у ряда школ аккредитаций, полученных в ассоциациях «Тройной короны».

Рейтинг Financial Times признает Российскую ассоциацию бизнес-образования. В достаточно короткие сроки российской системе менеджмент-образования удалось успешно интегрироваться в мировое бизнес-образование, пройдя аккредитацию весьма влиятельных ассоциаций (AACSB – США, AMBA – Великобритания, EFMD – Европа).

Российские бизнес-школы являются успешными членами представленных ассоциаций, руководители активно участвуют в мероприятиях, проводимых в России.

Бизнес-школы России сегодня реализуют практически все мировые программы в сфере бизнеса на всех уровнях образования: бакалавриат, магистратура, программы МВА.

В последнее время активно формируются альянсы в сфере бизнес-образования со странами Азии. Прежде всего, это совместные образовательные менеджмент-проекты с Китайской народной Республикой.

Пусть медленно, но уверенно в России увеличивается число МВА-программ, которые преподаются на иностранных языках. Данные программы ориентированы на образовательный экспорт.

В России была создана (по инициативе РАБО – Российская Ассоциация бизнес-образования) и эффективно реализуется система независимой общественной оценки качества программ менеджмент-образования [23–26].

Необходимы коренные преобразования системы бизнес-образования в России. Президентом России неоднократно подчеркивалась необходимость ориентации бизнес-образования на инвестиции из бизнеса. Ни одно государство не может четко определить, сколько ему необходимо юристов, менеджеров и экономистов, это может определить только рынок, являясь регулятором спроса на эти специальности. Программы бизнес-образования должны быть нацелены на моментальную реакцию учебного заведения на спрос, увеличивающийся в геометрической прогрессии. Это позволит российскому бизнес-образованию не только не отставать от классических европейских школ, но и в ближайшем времени обогнать их в своем развитии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Коростелев А.А., Пудовкина Н.Г., Ярыгин О.Н.

Аналитическая компетентность и уровни реализации аналитической функции управления. Монография / Тольятти. – ТГУ, 2011. 287 с.

2. Гордеева, Д.С. Эколого-ориентированная подготовка будущих менеджеров: понятийно-терминологический анализ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. № 1 (22). С. 61–65.

3. Криклий А.С. Финансирование профессионального обучения персонала // Финансы Украины. 2005. № 6. С. 113–119.

4. Гульянц С.М. Сущность личностно-ориентированного подхода в обучении с точки зрения современных образовательных концепций // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 40–52.

5. Демцура С.С., Рябчук П.Г., Гордеева Д.С. Проблемы и задачи опережающего управления в сфере реализации образовательных услуг // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 47–51.

6. Калашников, В.Г. Контекстный подход к разработке критериев качества образовательных систем // Педагогика и психология образования. 2011. № 4. С. 11–14.

7. Перевозова, О.В. Особенности формирования конкурентостойчивости менеджеров в условиях взаимодействия современного образования и инновационного рынка труда [Электронный ресурс] // Бизнес и общество. 2014. № 2 (2). С. 10. Режим доступа: [http://business-society.ru/2014/num-2/10\\_perevozova.pdf](http://business-society.ru/2014/num-2/10_perevozova.pdf) [Дата обращения: 12.02.2018].

8. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 272 с.

9. Ямбург, Е.А. Гармонизация педагогических парадигм - стратегия развития образования // Проблемы внедрения психолого-педагогических исследований в системе образования: сборник статей междунауч. практич. конференции. – М.: ERGO, 2004. С. 92–96.

10. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в РФ» // СПС КонсультантПлюс.

11. Бартасевич И.В. Система критериев качества обучения студентов в высшем учебном заведении // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2008. № 3 С. 217–219.

12. Гершунский Б.С. Философия образования // Московский психолого-социальный университет. 1998. 432с.

13. Войтенко Л.А. Организация тестирования в вузе // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 41–48.

14. Терентьева Т.В. Механизм определения эффективности и качества образовательных услуг вуза // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. С. 57–59.

15. Саяпина Н.Н. Оценка качества образовательных услуг вуза // Омский научный вестник. 2012. № 4. С. 90–94.

16. Демцура С.С., Рябчук П.Г., Гордеева Д.С. Ценовая политика государства и вузов на рынке образовательных услуг // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 84–88.

17. Александров А.Ю. Разработка алгоритма совершенствования образовательной деятельности как способ повышения конкурентоспособности на рынке образовательных услуг // Вестник НИЭИ. 2017. № 12 (79). С. 127–136.

18. Подзигун С.Н. Теоретические аспекты развития рынка образовательных услуг в Украине в контексте иностранного опыта // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 3. С. 77–80.

19. Колодкина Н.Н., Сулягина Н.И. Применение метода наименьших квадратов в моделировании спроса и предложения на рынке образовательных услуг // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 157–161.

20. Полевая Н.М., Ситникова В.В. Удовлетворенность качеством получаемых образовательных услуг (на примере опроса студентов-магистрантов экономического направления) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 159–162.

21. Рябчук П.Г., Демцура С.С., Гордеева Д.С. восприятие и оценивание цен на образовательные услуги // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 174–177.

22. Кремер Н. Ш. Теория вероятностей и математическая статистика : учебник для вузов / Н. Ш. Кремер. 2-е изд., перераб. и доп. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. - 573 с.

23. Гордеева Д.С., Плужникова И.И., Демцура С.С., Изюмникова С.А. Проблемы оценки эколого-экономического развития региона в современных социально-экономических условиях // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 105–109.

24. Вень М., Петрук Г.В. Наука, образование и бизнес: зарубежный и отечественный опыт интеграционного взаимодействия // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 216–219.

25. Усынина Н.Ф. Практико-ориентированный подход к реализации магистерской программы «менеджмент в образовании» в условиях классического университета // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 32–34.

26. Gordeeva, D.S. Cultivating a sense of national civic identity in students at present-day humanities and pedagogy colleges as part of the process of professional preparation [Электронный ресурс]. Espacios. 2017. Т. 38 (№ 56). Режим доступа: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/17385616.html> – [Дата обращения: 12.02.2018].

**Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по договору на выполнение НИР от 26.04.2018 г. № 150Н по теме «Экологизация профессионального бизнес-образования: современные подходы и концепции».**

Статья поступила в редакцию 28.04.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2018

**Джиоева Галина Хазбиевна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии

**Джиоева Айна Руфиновна**, доктор педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии

*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Аннотация.** Формирование личности ребенка происходит в результате ее активного взаимодействия с окружающим миром, в процессе получения социального опыта, овладения общественными нормами и правилами поведения, общения, в результате коллективных и межличностных отношений, в совместной деятельности с окружающими, в том числе и с членами семьи. Статья посвящена проблеме формирования личности ребенка дошкольного возраста. Она содержит анализ основных этапов личностного развития дошкольника: укрепления эмоциональной саморегуляции, развития нравственной саморегуляции, формирования индивидуальных качеств ребенка. У детей дошкольного возраста происходит трансформация желаний, обращенных на предметы воспринимаемой ситуации, в желания, связанные с воображаемыми предметами. Действия детей уже не зависят от привлекательности предметов, а осуществляются на основе суждений о предмете, о желательных последствиях, о возможности достижения предполагаемого результата в ближайшее время. Для развивающегося маленького человека не только окружающий его мир, но и она сама являются объектом внимания и деятельности. Внутренний мир ребенка во взаимодействии с окружающей действительностью является целеустремленной и самоорганизующейся системой. Появление чувства «Я» проявляется во внимании к самому себе, в способности к самонаблюдению, самоанализу, оцениванию своего поведения, поступков и действий, умения регулировать процессы самосовершенствования. В статье доказывается, что вся деятельность ребенка дошкольного возраста является эмоционально пропитанной. Все то, что делает дошкольник – играет, лепит, рисует, конструирует, готовится к школе, помогает маме в домашних делах и т. д., – должно иметь эмоционально насыщенную, иначе деятельность не состоится или быстро развалится. В силу специфики данного возраста, ребенок просто не способен заниматься тем, что ему не доставляет удовольствие.

**Ключевые слова:** развитие ребенка, дошкольный возраст, формирование личности ребенка, семья, семейное воспитание.

## TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF A CHILD OF A PRESCHOOL AGE

© 2018

**Dzhioeva Galina Hazbievna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of pedagogy and psychology

**Dzhioeva Aina Ruffinova**, doctor of pedagogical sciences, associate professor  
of the chair of pedagogy and psychology

*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Abstract.** Formation of the child's personality is the result of her active interaction with the surrounding world, in the process of obtaining social experience, mastering social norms and rules of behavior, communication, as a result of collective and interpersonal relationships, in joint activities with others, including family members. The article is devoted to the problem of the formation of the personality of a preschool child. It contains an analysis of the main stages of the personal development of the preschooler: strengthening emotional self-regulation, the development of moral self-regulation, the formation of the individual qualities of the child. In pre-school children, there is a transformation of desires, addressed to objects of the perceived situation, into desires associated with imaginary objects. The actions of children are no longer dependent on the attractiveness of objects, but are carried out on the basis of judgments about the subject, the desired consequences, the possibility of achieving the expected result in the near future. For a developing young person, not only the world around her, but she herself is the object of attention and activity. The inner world of the child in interaction with the surrounding reality is a purposeful and self-organizing system. The appearance of the sense of "I" manifests itself in attention to oneself, in the ability to self-observation, self-analysis, evaluation of one's behavior, actions and actions, the ability to regulate the processes of self-improvement. The article proves that all the activity of a preschool child is emotionally impregnated. Everything that a preschooler does – plays, molds, draws, designs, prepares for school, helps the mother in household chores, etc., – must be emotionally saturated, otherwise the activity will not take place or quickly fall apart. Due to the specifics of this age, the child simply is not able to do what he does not enjoy.

**Keywords:** child development, preschool age, child's personality formation, family, family education.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Появление ребенка в семье – это настоящее счастье. Родители, близкое окружение мечтают о том, чтобы он рос физически и психически здоровым человеком. В процессе жизнедеятельности, в результате взаимодействия с окружающими он усваивает основные формы общения и общественного поведения. Под их влиянием и с их помощью постепенно овладевает и различными видами человеческой деятельности, развивается как индивидуальность. Характер межличностных отношений родителей, родителей и детей, положительные взаимоотношения в семье, как отмечает Н.А. Бухалова, играют большую роль в становлении растущего человека [1]. Для полноценного развития ребенку необходимо доброе отношение к нему родителей и окружающих людей. Его стремление

заслужить признание взрослых, получить их похвалу, положительную оценку своих поступков, поведения, достижений – значительные потребности личности и создание благоприятных условий для их удовлетворения способствует ее совершенствованию.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Вопросами развития личности ребенка дошкольного возраста занимались и занимаются многие выдающиеся исследователи – Л.И. Божович [2], Л.С. Выготский [3], О.Ю. Зайцева, В.В. Карих [4, 5], В.С. Мухина [6], А.В. Орлова [7], В.Н. Шебеко [8] и др. [9-16]. В частности В.С. Мухина отмечает, что основным психологическим новообразованием, проявившим к концу дошкольного возраста,

является соподчинение мотивов. Развивая дальше эту мысль, В.Н. Шебеко приходит к выводу, что у ребенка дошкольного возраста появляется не просто соподчинение мотивов, а развивается относительно стабильное, внеситуативное их соподчинение. При этом во главе образовавшейся иерархии располагаются опосредованные человеческие мотивы [8, с. 42–47]. По мнению У.Н. Масленниковой, в дошкольном возрасте вырабатываются начальные этические инстанции и моральные качества [9].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Наблюдение за процессом развития и совершенствования мотивационной системы дошкольника дает возможность понимать, что на поведение ребенка, формирование его целенаправленной деятельности значительное воздействие оказывает создание позитивных взаимоотношений с взрослыми в семье и дошкольной образовательной организации. Это делает детей дошкольного возраста более чувствительными к оценкам родителей, педагогов, сверстников и других окружающих. Мотивами деятельности ребенка в этом возрасте может выступать и желание заслужить доброжелательное расположение детей, которые пользуются высоким авторитетом в коллективе. Мотивами же поведения в деятельности, взаимодействии детей могут выступать и амбициозные проявления, и желание самоутвердиться, и соревновательные признаки. Очень часто ведущими мотивами поведения данной категории детей выступают нравственные, эстетические, познавательные и творческие мотивы.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Формирование нравственных оценок и представлений происходит в форме дифференцирования диффузного отношения, в котором взаимодействуют непосредственное экспансивное отношение и моральная оценка. «Постепенно, в результате усвоения содержания моральных оценок, последние все более отделяются от непосредственного эмоционального отношения и начинают определять его. Моральная оценка насыщается общественным содержанием (Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, А.Н. Белоус), включая в себя моральное содержание поступков героев, их отношения к другим людям» [17]. В современных условиях в качестве основного подхода к гармоничному развитию личности, как отмечают некоторые исследователи (Л.К. Гетоева, А.Х. Кадиев), выступает личностно-ориентированная парадигма [18, с. 46–50]. В соответствии с данным подходом ключ к активности ребенка усматривается в личностном потенциале его саморазвития.

При достижении 3 лет ребенок владеет уже достаточным знанием о себе. Ряд таких новообразований как: осознание себя в социальном пространстве и времени (А.К. Самойличенко, И.И. Черемискина) [19], осознание своей половой принадлежности (Г.Х. Джиоева), стремление к признанию окружающих позволяют называть его личностью [20]. В этом возрасте формируется чувство собственного достоинства ребенка, у него появляется интерес к собственным достижениям, и он может гордиться ими. В этом смысле большое значение имеет и наличие положительного примера перед ним. Осознавая свою похожесть на предмет восхищения, ребенок старается совершать подобные поступки, у него появляется желание соответствовать требованиям взрослых. Стремление ребенка сегодня и в будущем становиться лучше и быть признанным окружающими растет (Е.А. Савина, Е.О. Смирнова), вместе с этим растет и его уверенность в себе [21]. Ребенку в этом его стремлении необходима поддержка семьи, только она может формировать в нем уверенность в овладении необходимыми умениями и навыками [22]. Только она может формировать положительную самооценку растущего человека, уверенность в том, что он честный, добрый и добросовестный ребенок. Родители должны знать, пишет

И.К. Фридман, что только вера в него и любовь рожают у него оптимизм и желание быть лучше [23].

5–6 летний ребенок может уже сознательно управлять своим поведением, своими действиями, отмечают некоторые ученые (В.А. Петровский, М.В. Полевая) [24, с. 19]. Родители, поддерживая его во всех его начинаниях, помогают ему в приобретении жизненного опыта, формирования правильных мотивов поведения и деятельности. Регуляторами направленности личности являются характер, способности, мировоззрение. Благодаря систематическому контролю взрослых, использованию в воспитании диагностических методов, ребенок старшего дошкольного возраста пока начинает замечать ошибки в поведении и деятельности других детей, затем он переносит эти знания на себя – оценивает свою деятельность, поведение, выделяет образцы для подражания [25].

Переход на следующую возрастную стадию, по мнению Г.А. Широковой, зависит от особенностей развития общества, что активизирует формирование у дошкольников соответствующих мотиваций. Успешность развития человека во многом зависит от его самоопределения, от типа и способов разрешения противоречий с социальной реальностью, окружающими его людьми, собственной жизнедеятельностью [26, с. 25].

Дошкольный этап жизни человека является началом субъекта практической и познавательной деятельности. Этот возрастной период наиболее благоприятен для формирования нравственного поведения и социальных форм психики. В процессе взаимодействия дошкольника с окружающим миром, природой, социумом, путем освоения им моральных норм, корректирующих его поведение, происходит формирование личности. Процессом управления поведением и деятельностью ребенка руководят взрослые. Происходит это в результате знакомства ребенка с материальными и духовными ценностями общества. Путем систематических тренировок формируются знания об окружающем мире, формируются умения и навыки, необходимые ему в жизни. В этом возрасте складывается самосознание личности. Самооценка относится к фундаментальным образованиям личности, определяющим ее активность, отношение к себе и другим людям.

В этом возрасте ребенок занимает определенную позицию в коллективе своих сверстников. Предпочтения, которые он отдает своим сверстникам в игровой деятельности, при выполнении поручений, на занятиях, отличаются относительной стабильностью. Удовлетворение от совместной игровой деятельности, совместно проведенного времени, игр является основным мотивом такого отношения к сверстникам. Причинами объединения детей для общения могут быть и положительные качества: честный, веселый, щедрый и т. д.

Для общения 6–7 летний ребенок предпочитает партнеров, имеющих способности к определенной деятельности. Ориентация на индивидуальные особенности, формируемые помимо игры, в общении с взрослыми в процессе выполнения трудового поручения, на различных занятиях, во время танцев, пения, рисования, лепки и т. д. говорит о различных источниках формирования мотивов, определяющих взаимоотношения детей в группах.

Каждый человек по своему оценивает свои возможности, способности, успехи. Исследователи А.Н. Белоус, Я.Л. Коломинский и Е.А. Панько называют это «оценивать себя адекватно и неадекватно» [17, с. 54]. Самооценка бывает разной: высокой и низкой. Она различается и по степени устойчивости, самостоятельности, критичности, рефлексивности и аргументированности. Самооценка ребенка формируется в общении и во взаимоотношениях с окружающими людьми, при помощи активной деятельности, при получении оценок от окружающих. К концу раннего возраста появляются новообразования, связанные с зарождением самооценки

ребенка, развитием его самосознания. Он начинает четко осознавать свои желания. Рассказывая о себе, использует уже не третье лицо, а личное местоимение «Я». Таким образом, у ребенка появляется потребность действовать от своего имени, самостоятельно, появляется также способность оценивать свои достижения в различных видах деятельности, своего поведения и своих успехов.

К концу дошкольного возраста самооценка ребенка становится все более осознанной, аргументированной, критичной, объективной. От оценки своего поведения, внешнего вида дошкольник все чаще переходит к оценке своих личностных качеств, внутреннего состояния, отношений с окружающими. Ребенок способен уже осознавать свое место среди людей, свое социальное «Я». Развитие познавательной и мотивационной сферы ребенка, его деятельности, формирование интереса к внутреннему миру окружающих людей в значительной степени связаны с развитием его самооценки.

В перечне основных компонентов личности наиболее значимым является направленность личности, выражающая совокупность ведущих мотивов деятельности личности и ее поведения. Побуждения к действиям, направленные на стремление индивида к исполнению чего-либо, удовлетворение индивидуальных потребностей в психологической науке называется побуждением. Внутреннее побуждение к деятельности через обращение к чувствам называется мотивацией. Критериями определения мотивов являются содержание, сознательность, динамичность. Даже в основе одних и тех же действий и поступков могут лежать различные по содержанию мотивы, то есть внутренние причины, которые обуславливают выбор конкретных действий и поступков. Внутренние и внешние интересы, чувства и убеждения ребенка, его установки, мировоззрение лежат в основе мотивов.

В дошкольном возрасте происходит активное развитие мотивационной сферы ребенка. Трехлетний малыш все делает неосознанно, его поступки и действия в этот период тесно связаны с его желаниями и ситуативными переживаниями. По мере накопления им информации об окружающем мире, освоения новых видов деятельности (сюжетно-ролевая игра, рисование, лепка, конструирование), в результате наблюдений за миром взрослых, стремления быть похожими на них происходит совершенствование его мотивационной системы.

Важным новообразованием в развитии мотивационной сферы ребенка ученые считают соподчинение мотивов, когда одни мотивы главенствуют над другими. Мотивы, выступающие в качестве основных определяют направленность его поведения.

Становление эмоционально-волевой сферы ребенка в дошкольный период рассматривается в исследованиях Л.И. Божович. Ею отмечается, что эмоциональные состояния человека далеко не всегда носят однозначный характер, некоторые из них – амбивалентны, двойственны [2, с. 113]. Они одновременно вмещают в себя два противоположных чувства. Объясняется это тем, что у ребенка уже в раннем детстве может проявляться интерес к взаимодействию со взрослыми и своими сверстниками. Но, в то же время, он может быть неуверенным в себе, испытывать страх перед вступлением в непосредственный контакт с ними. Такое состояние детей объясняется отсутствием у них достаточного опыта общения, что ведет к негативным последствиям в личностном развитии ребенка.

В дошкольном возрасте дети существенно различаются своей эмоциональностью. Они находятся в плену у своих эмоций и чувств, отличаются эмоциональной впечатлительностью, что чаще всего связано с особенностями темперамента. В этот период чувства ребенка становятся более осознанными (З.Л. Венкова), глубокими и обобщенными [26, с. 31–35]. Дети учатся контролировать свои эмоции, у них формируются новые – высшие чувства – нравственные, эстетические, познавательные.

Ребенок оказывается способным не только к проявлению сочувствия или симпатии (антипатии) к окружающим, но и быть добрым, любить близких, быть нежным, испытывать чувство гордости и ответственности.

Развитие интереса к получению знаний, формирования практических умений и навыков, стремление ребенка понять истину связано с развитием его познавательных чувств. В этом возрасте повышается уровень интеллектуализации детских чувств, развиваются способности к эмоциональному предвосхищению, меняются формы выражения его эмоций и ощущений.

В процессе взаимодействия с окружающим миром в процессе общения и деятельности формируется и видоизменяется эмоциональная сфера личности. На этом основании развивается специфическая психическая деятельность – эмоциональное воображение. Это – сплав познавательных и аффективных процессов, т. е. единство эмоционального и интеллектуального составляющего, которое, по мнению Л.С. Выготского, считается характерным для высших, специфических человеческих эмоций [3, с. 56]. Началом формирования оценочных представлений об окружающих людях является возрастная этап до 2 лет. В этот период у детей появляются свои симпатии и антипатии, чувство гордости и огорчения. При совершении одобряемых окружающими поступков ребенок радуется, неблагоприятные поступки огорчают его, у него появляется чувство стыда.

Под воздействием коллективных игр и занятий в дошкольном образовательном учреждении у ребенка в возрасте 2–3 лет начинают формироваться различные чувства. В это время дети привязываются к домашним животным и птицам, если они имеются. Особенно их радуют собачки и кошки, они мечтают иметь их у себя. Детей забавляет их поведение. Однако, семьям, у которых они есть, нужно помнить о том, что для братьев наших меньших необходимо создавать нормальные условия, при этом соблюдать гигиену, уметь ухаживать за ними правильно, бережно относиться к ним. В дошкольном возрасте ребенок интересуется почти всем. Доказательством активизации их интеллектуальных чувств является изобилие задаваемых ими вопросов. Особый интерес вызывают у них явления природы, под влиянием красоты окружающего мира развиваются у детей эстетические чувства.

Началом формирования чувства привязанности к сверстникам является 4–5 летний возраст. Чувство юмора, понимание и осмысление забавного – это те новообразования, которые проявляются в осознании детьми дошкольного возраста шуток и умений самим шутить. Ребенок уже может сдерживать свои чувства и эмоции. Мимику и жесты он применяет для того, чтобы выразить внешние проявления своих эмоций. Однако у ребенка эмоции в целом остаются импульсивными, что с физиологической точки зрения объясняется доминированием взволнованности над торможением.

У 5–6 летних детей разное отношение к поступлению в школу. Одни из них со страхом и тревогой думают об этом, другие – с радостью готовятся к нему и активно выражают это в игре с другими детьми, пробуя себя в роли учителя или ученика.

Воля ребенка является сложным образованием, сложившимся из относительно независимых личностных качеств: целенаправленности, упрямства, самообладания, решительности, независимости, активности. В возрасте 1,5–2 лет зарождается новообразование, связанное с развитием постоянной инициативы ребенка, что проявляется в активном употреблении в его речи формулировки «Я сам». В этом возрасте детей чаще интересует сам процесс деятельности. На третьем году жизни произвольные действия детей содержат все показатели осознанных волевых действий: формулировку цели и ее реализации. Осмысливать предварительно результаты своих поступков, преднамеренно прекращать действия, мешающие достижению цели, дает возможность сфор-

мировавшийся опыт.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Анализ трудов ученых, занимающихся изучением вопросов развития воли ребенка, а также собственные наблюдения и исследования привели к выводу, что на момент завершения дошкольного возраста происходит формирование важнейших элементов волевых действий – ребенок способен не только ставить цели, но и принимать решения, составлять определенный план действий и выполнять их. Необходимо учитывать и тот факт, что отличительной чертой волевой регуляции поведения дошкольников является характерное для ребенка отношение к трудностям и типичные для него способы их преодоления. При появлении препятствий на пути решения цели ребенок может приложить необходимые усилия, суметь объективно оценить результаты своего действия. В психологической готовности ребенка к школе одним из основных компонентов является воля. Родителям необходимо помнить о том, что к концу дошкольного возраста еще не все компоненты волевого действия достаточно развиты и опора на потребности, возможности и интересы ребенка поможет им соблюдать требования принципа постепенности в предъявлении требований к детям.

Таким образом, дошкольный возраст является периодом «первоначального склада личности». Это время формирования основных личностных механизмов и образований, определяющих дальнейший личностный рост ребенка: укрепления эмоциональной саморегуляции, развития нравственной саморегуляции, формирования деловых личностных качеств ребенка. Большую роль в формировании дисциплинированности, организованности, других качеств, помогающих дошкольнику управлять своим поведением, играет степень его восприимчивости к требованиям взрослого как носителя социальных норм поведения. Важное место здесь занимает характер взаимоотношений ребенка и взрослого, овладение содержанием требований взрослых посредством словесных инструкций, знаковых средств.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бухалова Н.А. Социально-философский анализ семьи: синергетический аспект // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 6. №2 (19). 2017. С. 308–312.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер. 2008. 398 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. Юрайт. 2016. 496 с.
4. Зайцева О.Ю. Социально-психологическая детерминация синдрома гиперактивности у детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 275–278.
5. Зайцева О.Ю., Карих В.В. Креативность воспитателя как условие развития креативности детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 6. №3 (20). 2017. С. 96–100.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов 4-е изд. М.: Академия. 2015. 456 с.
7. Орлова А.В. Стиль семейного воспитания как фактор, влияющий на развитие уверенности у детей школьного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 6. №3 (20). 2017. С. 316–319.
8. Шебеко В.Н. Дошкольный возраст: психомоторная одаренность // Дошкольное воспитание. 2017. № 7. С. 42–47.
9. Масленникова У.Н. Развитие личности у детей дошкольного возраста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2012.
10. Сиренко А.Е. Историкографический анализ концепций групповой деятельности детей старшего до-

школьного возраста в контексте формирования уверенности в себе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 39–42.

11. Гурова И.В. Технология обучения детей старшего дошкольного возраста сочинению сказок // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 63–65.

12. Галеева Е.В., Галкина И.А. Педагогическая технология развития эмотивной лексики и овладения эмоциональными представлениями в дошкольном возрасте // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 51–53.

13. Руденко И.В., Котова С.А. Комплекс условий по реализации дидактического потенциала информационных технологий в математическом развитии детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 101–104.

14. Петренко С.С. Использование спиралевидной техники рисования цветными карандашами в работе с детьми дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 387–390.

15. Андрушко Е.Н., Шкляр Н.В. Рекомендации для учителей-дефектологов и воспитателей по организации коррекционно-педагогической работы, направленной на развитие мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 7–10.

16. Ломоносова Н.В. Анализ структурных и содержательных компонентов в аспекте формирования основ планетарного сознания детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 106–108.

17. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Белоус А.Н. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника: учебное пособие: Минск: Изд-во «Университетское». 1997. 237с.

18. Гетоева Л.К., Кадиев А.Х. Нравственно-эстетическое воспитание школьников средствами художественного медиаторства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 6. №4 (21). 2017. С. 46–50.

19. Самойличенко А.К., Черемискина И.И. Родительское отношение как фактор самораскрытия способностей школьниками // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 6. №4 (21). 2017. С. 368–372.

20. Джиоева Г.Х. Интеллектуальное развитие дошкольников в процессе подготовки к школе. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 74–78.

21. Родители и дети: психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной и Е.О. Смирновой. М.: «Когито-Центр», 2003. 230 с.

22. Джиоева А.Р. О путях реализации педагогического потенциала народных сказок в воспитании личности / В сборнике: WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS сборник статей XII международной научно-практической конференции. 2017. С. 291–293.

23. Фридман И.К. О контакте родителей с детьми // Вопросы психологии. - 1990. - №1. - С.93–99.

24. Петровский В.А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопросы психологии. - 2001. - №1. - С.19–26.

25. Широкова Г.А. Справочник дошкольного психолога. Ростов н/Д: Феникс, 2003. 384с.

26. Венкова З.Л. Структурно-функциональная модель реализации социально-педагогического процесса ДОУ и семьи (в аспекте гендерного воспитания) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. Т. 6. №2 (19). 2017. С. 31–35.

Статья поступила в редакцию 10.04.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 37:002

**СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ  
(НА ПРИМЕРЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЯПОНСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ  
В ОБЛАСТИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ)**

© 2018

**Дмитриева Дарья Дмитриевна**, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры  
«Русский язык и культура речи»

**Рубцова Елена Викторовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры  
«Русского языка и культуры речи»

*Курский государственный медицинский университет  
(305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, 3а, e-mail: rubcova2@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме изучения особенностей японской системы образования в области лингвокультурологии. Известно, что эстетическое воспитание является важным компонентом системы образования в Японии. Основная цель данного процесса заключается в формировании у человека специфического мировоззрения, основанного на эстетическом восприятии мира и чувстве сопричастности к его красоте, гармонии и многообразию. В статье представлены основные аспекты японской системы эстетического образования: обучение письму, идея продолжения образования в течение всей жизни как основная концепция педагогики, преподавание искусства, традиционные поэтические состязания. Автор детально рассматривает данные методические приёмы японской педагогики. В статье приведены примеры упражнений на развитие художественного мышления при изучении цвета. В результате исследования автор делает вывод, что эстетическое образование в Японии состоит из нескольких этапов. На начальном этапе происходит развитие художественного мышления, затем формируются определённый образ жизни и способ мышления и наконец, осуществляются эстетизация идеологии и формирование чувства национальной общности. В конечном счете, эти факторы приводят к формированию массовой психологии и облегчению эстетической социализации человека в других культурах. Материал исследования может быть использован в практике преподавания как иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, так и других гуманитарных дисциплин.

**Ключевые слова:** педагогические технологии, лингвокультурология, аспекты системы эстетического образования, развитие личности, художественное мышление, формирование осознанного эстетического мироощущения и поведения, концепция педагогики, искусство, поэтические состязания.

**MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS  
(ON THE EXAMPLE OF THE EDUCATION JAPANESE SYSTEM'S  
PECULIARITIES IN THE FIELD OF LINGUOCULTUROLOGY)**

© 2018

**Dmitrieva Darya Dmitrievna**, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department  
“Russian language and speech culture”

**Rubtsova Elena Viktorovna**, candidate of philological sciences, assistant professor  
of the department of “Russian language and speech culture”

*Kursk State Medical University  
(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3a, e-mail: rubcova2@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of studying the peculiarities of the Japanese education system in the field of linguoculturology. It is known that aesthetic education is an important component of the education system in Japan. The main purpose of this process is to form a specific worldview of a person, based on the world's aesthetic perception and a sense of belonging to its beauty, harmony and diversity. The article presents the main aspects of the aesthetic education Japanese system: teaching writing, the idea of continuing education throughout life as the main concept of pedagogy, art teaching, traditional poetry competitions. The author examines in detail these methodological techniques of Japanese pedagogy. The article gives examples of exercises for the development of artistic thinking in the study of color. As a result of the research, the author concludes that aesthetic education in Japan consists of several stages. At the initial stage, the artistic thinking development, then a certain way of life and way of thinking are formed, and finally ideology aesthetics and the national community sense formation are realized. Ultimately, these factors lead to the formation of mass psychology and facilitate aesthetic socialization in other cultures. The research material can be used in the practice of teaching foreign languages, including Russian as foreign, as well as other humanitarian disciplines.

**Keywords:** pedagogical technologies, linguoculturology, the aesthetic education system's aspects, personal development, artistic thinking, the formation of a conscious aesthetic attitude and behavior, the pedagogy concept, art, poetry competitions.

В данной статье на примере особенностей японской системы образования в области лингвокультурологии рассматриваются современные педагогические технологии в образовательном процессе.

При разработке темы использовались методы системного анализа и синтеза, сравнения и обобщения. Кроме того для подробного изучения темы публикации была проведена систематизация научных исследований российских и зарубежных авторов, касающихся проблем применения современных педагогических технологий в образовательном процессе, а также эстетического и этического воспитания.

Теоретическую основу исследования составляют работы по педагогике высшей школы и психологии (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, А.А. Леонтьев) [1; 2]; научные труды, посвящённые общим вопросам эстетического образования, а также изучению особенностей эстетического воспитания на

Востоке (Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзеров, В.Н. Полунина, Е.В. Шевцов, В.П. Крутоус, Л.П. Печко, Г. Онуфриенко, В.И. Брагинский, Т. Полозова, В.Т. Наниевская, Вакио Хаяси, К.В. Кулаев, Б. Лихачев) [3–16]; исследования по проблемам использования педагогических технологий в образовательном процессе (П.В. Калущкий, Л.В. Снегирева, Е.В. Рубцова, Е.В. Фетисова, Д.Д. Дмитриева, В.М. Чиркова и другие) [17; 18].

Отметим, что современные педагогические технологии представляют собой обоснованные научные разработки, исследующие наиболее рациональные пути обучения. В настоящее время образовательный процесс основан на прогрессивных и инновационных подходах к изучению предметов, так как использование программ традиционного обучения является не достаточным для эффективного всестороннего развития личности [17–22].

Обратимся к рассмотрению особенностей применения современных педагогических технологий на приме-

ре системы эстетического образования в Японии.

Тезис о необходимости эстетического воспитания лежит в философско-мировоззренческих и религиозных учениях Востока, в которых главное место занимает работа человека над *внутренним совершенствованием* под руководством учителя. Эстетическое воспитание на Востоке воспринимается как ценностное отношение к миру, которое не только формирует человека, но и становится главным условием выживания человечества на Земле [10–12].

Несмотря на очевидное различие традиционных укладов жизни и культурных составляющих, национальной психологии и стиля мышления, характера языка и особенностях художественной литературы, понимание эстетических категорий Японии и России, актуальны, современны и поучительны принципиальные моменты *эстетического* развития личности и *культурно-художественная политика правительства Японии* в области образования, считающегося на данный момент времени одной из самых лучших в мире.

Система эстетического воспитания Японии базируется на утверждении о том, что эстетическое сознание (понятия, вкус, представления об идеале, красоте и гармонии) формируется сознательно, направленно и планомерно (под влиянием учителя) и бессознательно, стихийно и непосредственно (под влиянием воздействия окружающей среды). Конечной целью данного процесса является *формирование у человека особого мироощущения, специфического мировоззрения, основанного на эстетическом восприятии мира и чувстве глубокой сопричастности к его красоте, гармонии и многообразию.*

В 1962 году в Японии была принята «Программа формирования человека» (Хитодзукуру), утверждающая необходимость гармонического образования личности в единстве интеллектуального и физического развития, нравственного воспитания и культурно-художественного совершенствования. Эстетическое и художественное воспитание в Японии основывается на 12-томном труде Макигути Цунэсабуро «Система педагогики в целях создания ценностей», в котором даётся обоснование концепции культурного образования, предполагающей основными ценностями человека *пользу, красоту и добро.*

Интересно, что если в Европе этика и эстетика выделялись в отдельную область осмысления жизни, то в Японии этический и эстетический аспекты неразделимы, едины, имеют синкретический характер и тесно соединены с социально-культурным контекстом, а потому и методика неотделима от жизни: приобщение к красоте осуществляется в Японии через деятельность специальных ведомств и управлений, финансирующих всевозможные художественные конкурсы, выставки, через учреждения образования и просвещения, через систему специальных обществ охраны традиционных искусств, через организацию активного приобщения детей к искусству с самого раннего возраста [14; 15].

На современном этапе развития образования представляют интерес некоторые аспекты японской системы эстетического образования:

1. *Обучение письму* – важный момент воспитания, начинающийся в младшей группе детского сада. Написание иероглифа (иероглиф – это и знак, и образ) в различных стилях каллиграфии воплощает принцип художественного обобщения, принцип символизации, помогающий развитию принципов *художественного мышления* и способствующий постижению принципов рисовального искусства [23].

Иероглиф выступает не только как средство коммуникации, но и как *эстетический объект*, скрывающий определённое содержание (в России также появляются исследования, посвящённые символический, знаковой, семантической структуре букв русского алфавита). Развивая художественное мышление, память и воображения, японцы с детства *учат детей ориентироваться в оттенках цветов.* В.К. Харченко, составляя «Словарь

цвета русского языка» замечает, что широко известен в мире феномен японской культуры, когда дети, обучаясь по системе «*Ироритай*», во втором классе владеют уже *двумястами сорока* оттенками цвета. Созданы специальные пособия, которые дают возможность постепенно развивать зрение ребёнка до такого уровня. Все двести сорок цветов имеют свои названия и номера, а к шестому классу дети различают тяжёлые – лёгкие, глухие – звонкие, густые – негустые, холодные – тёплые, сильные – слабые, жёсткие – мягкие и т.д. В следующих трёх классах они занимаются вопросами цветовой гармонии, добиваются её реализации во всех возможных вариантах. Изучение Цвета на таком уровне даёт возможность широко развить не только различительные и аналитические возможности зрения, но и совершенствовать «*особые ассоциативные формы мышления*» [24].

Интересно замечание В.К. Харченко о том, что проекция в цветоведческую культуру России совершенно необоснованно забыта не только в методике, но и в культурологии. Например, писатель Е.И. Носов о Дионисии пишет так: «*А брал их молчаливый ферAPONтовский схимник из окрестных холмов и овражков, толоч в ступе какие-то глины и камушки и таким образом извлёк из неказистой, ничем не примечательной земли аж сто сорок тысяч тонов и оттенков, и по сию пору поражающих своей незамутнённой свежестью и праздничностью свечения*». Далее следует такой научный факт: при исследовании мозаичной палитры Софийского собора и фресковых росписей учёные обнаружили *двадцать один* оттенок синего, *тридцать четыре* – зелёного, *двадцать три* – жёлтого, *двадцать пять* – коричневого, *шесть* – фиолетового, позволяющий предположить, что каждый оттенок у древнерусского живописца имел своё название.

Таким образом, можно утверждать, что не только в Японии, но и в России необходимо вводить в практику преподавания Цвет, поскольку русский язык не в меньшей степени, чем японский, обладает богатством цветового наполнения в художественном и научно-популярном дискурсе.

2. *Основная концепция педагогики – идея продолжения образования в течение всей жизни*, ибо этот процесс бесконечен, поэтому во взрослой жизни каждый японец выбирает тот вид искусства, которым бы ему хотелось заниматься на протяжении всей жизни: чайная церемония или кодо (подбор ароматов), сёдо (каллиграфия) или воинские искусства. Важно, что красота постигается не в процессе методического расчленения, а в непосредственном участии человека в создании образа в своей душе и в акте творчества.

3. *Искусство* не только преподаётся, но и органически и непосредственно входит в жизнь, пропитывает жизнь человека ощущением красоты и гармонии, *формирует осознанное эстетическое мироощущение и поведение* (в некоторых обычаях и обрядах обязательно присутствуют коллективные формы общения и переживания – о такой форме говорила и М.А. Рыбникова). Примером может служить и известное *любование* цветением сакуры, и *любование* луной, и *любование* цветами, которые сопровождаются фестивалями, концертами, представлениями, чтением стихов.

4. *Традиционные поэтические состязания* – одна из форм коллективного эстетического поведения с X века. Ежегодно, начиная с XIV века, проводится общенациональный конкурс по сочинению стихотворений на заданную тему, а кружки любителей хайку является в Японии массовым видом искусства [13; 16].

Безусловно, всё вышперечисленное является не столько перечислением методических приёмов японской педагогики, сколько показателем действенности эстетического подхода в воспитании и помогает сформулировать важный вывод, касающийся не только японской системы образования (некоторые аспекты японского воспитания так или иначе освещаются в различных

пособиях методистов в России, но не имеют государственной поддержки и целенаправленной системы воспитания).

Итак, формирование эстетического поведения и мышления в Японии начинается в раннем детском возрасте через упражнения на развитие художественного мироощущения, затем способствуют самовыражению и формируют определённый образ жизни и способ мышления, а выражение религиозных, философско-мировоззренческих взглядов в искусстве и через искусство способствуют эстетизации идеологии, формированию чувства национальной общности, самоидентификации, сохранению культурных традиций. Эти факторы приводят к тому, что с одной стороны, формируется массовая психология, а с другой стороны, – человек легче проходит эстетическую социализацию в других культурах.

Сегодня в Японии, как и в России, пересматриваются традиционные подходы к воспитанию на современном этапе развития цивилизации и основной акцент ставится на необходимости развивать творческую индивидуальность личности, возвращать неординарность и оригинальность мышления, самобытность самовыражения, художественно-эстетическое восприятие действительности, что ещё раз подтверждает актуальность применения педагогики искусства, полихудожественного метода и приёма лексико-семантического поля цвета в практике преподавания русского языка как иностранного, другого иностранного языка, русского языка и культуры речи и других гуманитарных дисциплин.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений: в 2 ч. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Ч.1. – 288 с.; Ч. 2. – 256 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. 2-е изд. – М.: Смысл, 1997. – 351 с.
3. Киященко Н.И. Эстетическое воспитание и научно-технический прогресс. – М., 1981.
4. Киященко Н.И., Лейзеров Н.Л. Эстетическое творчество: о проблемах эстетического творчества в развитии общества. – М., 1984.
5. Киященко Н.И., Лейзеров Н.Л. Эстетическое творчество: о проблемах эстетического творчества в развитии общества. – М., 1984.
6. Полунина В.Н. Эстетическое воспитание детей и подростков в общении с народным искусством. – М., 1974.
7. Шевцов Е.В. Искусство и духовный мир человека. – М., 1984.
8. Крутоус В.П. Эстетические аспекты формирования характера личности // Формирование системы эстетического воспитания: Материалы симпозиума. – М., 1983.
9. Печко Л.П. Эстетическая культура и воспитание человека. – М., 1991.
10. Онуфриенко Г. Япония: эстетический вызов // Знание – сила. – 1993. – № 7. – С. 116.
11. Брагинский В.И. Традиционная эстетика Востока // Эстетика бытия и эстетика текста в культурах средневекового Востока. – М., 1995.
12. Полозова Т. Проблемы эстетического воспитания в Японии // Советская педагогика. – М., 1972. – № 6.
13. Наниевская В.Т. Система морального воспитания в японской школе // Япония : идеология, культура, литература. – М., 1989. – С. 69–75.
14. Вакио Хаяси. Особенности национального характера японцев. // Япония о себе и мире. М., 1994 – № 3. – С. 26–32.
15. Кулаев К.В. Эстетическое воспитание: пути преемственности. – М.: Знание, 1986.
16. Лихачев Б. Эстетическое воспитание в школах Японии // Воспитание школьников. – М., 1975. – № 1. – С. 85–87.
17. Современные педагогические технологии в пре-

подавании непрофильных дисциплин студентам медицинского вуза: Монография / Калуцкий П.В., Снегирева Л.В., Рубцова Е.В., Фетисова Е.В., Дмитриева Д.Д., Чиркова В.М. – Москва, 2017.

18. Дмитриева Д.Д. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов-медиков на основе интегративно-модульного подхода к изучению русского языка как иностранного: дисс. ... канд. пед. наук. – Курск, 2012. – 203 с.

19. Тараскина Я.В. Современные педагогические технологии в иноязычном вузовском образовании // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 152-157.

20. Платонова Р.И., Шкурко Н.С., Лукина Т.Н., Парфенов И.Я. Современные технологии образования в системе высшего педагогического образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 113-115.

21. Морозова И.М. Методика применения комплексных технологий активного обучения на занятиях по модулю «педагогические коммуникации» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 80-85.

22. Богданова А.В., Глазова В.Ф. Реализация проектной технологии в обучении студентов гуманитарных направлений подготовки с использованием современных технологий // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 34-36.

23. Желоховцев А.Н. Иероглиф в искусстве // Искусство стран Востока. – М., 1986. – С. 259.

24. Жукова И. Художественное воспитание в Японии // Юный художник. – 1985. – №1. – С. 27.

*Статья поступила в редакцию 06.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 372.881.1

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

© 2018

**Евстропова Нина Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного

**Опарина Ксения Сергеевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного

*Самарский государственный технический университет  
(443100, Россия, Самара, улица Молодогвардейская, 244, e-mail: ks.oparina@rambler.ru)*

**Аннотация.** Кардинальные преобразования в системе высшего профессионального образования в России требуют принципиально новых подходов к обучению. Одним из основных требований к современным выпускникам технических вузов выступает иноязычная коммуникативная компетенция. Указанная компетенция рассматривается авторами как знание лексико-грамматического минимума иностранного языка, умение переводить научно-техническую литературу в сфере профессиональной коммуникации, а также навыки монологической и диалогической речи на изучаемом языке. В данной статье рассматриваются массовые открытые онлайн-курсы как один из наиболее результативных способов изучения иностранного языка. Массовые открытые онлайн-курсы полностью соответствуют концепции коннективизма и образования на протяжении всей жизни. Данная концепция позволяет обеспечить целостное, систематическое и индивидуально-ориентированное владение иностранным языком. В исследовании выражается авторское понимание сути, структуры и основных характеристик массовых открытых онлайн-курсов применительно к изучению иностранного языка в техническом вузе. Кроме того, формулируется цель, и указываются объект и предмет исследования, а также поясняются применяемые методы. В практической части статьи анализируются конкретные учебные пособия, разработанные преподавателями кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного с целью внедрения технологии массовых открытых онлайн-курсов в Самарском государственном техническом университете. В заключительной части статьи подводятся итоги проделанной работы, и анонсируются дальнейшие перспективы исследования.

**Ключевые слова:** коннективизм, критическое мышление, высшее образование, неязыковой вуз, массовые открытые онлайн-курсы, дистанционное обучение, интерактивные методы, английский язык, немецкий язык, аутентичный текст, грамматика, лексика.

## IMPLEMENTING TECHNOLOGY OF MASSIVE OPEN ONLINE COURSES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT TECHNICAL UNIVERSITY

© 2018

**Evstropova Nina Sergeevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of linguistics, crosscultural communication and russian as a foreign language

**Oparina Kseniya Sergeevna**, candidate of philological sciences, associate professor of the department of linguistics, crosscultural communication and russian as a foreign language

*Samara State Technical University  
(445020, Russia, Samara, street Molodogvardeiskaya 244, e-mail: ks.oparina@rambler.ru)*

**Abstract.** Considerable changes in the system of higher professional education in Russia require fundamentally new approaches to teaching. One of the main requirements for modern graduates of technical universities is foreign-language communicative competence. This competence is considered by the authors as knowledge of the lexical-grammatical minimum of a foreign language, the ability to translate scientific and technical literature in the field of professional communication, as well as the skills of monological and dialogical speech of the language under study. The authors consider mass open online courses as one of the most effective ways of learning a foreign language. Mass open online courses fully correspond to the concept of connectivity and education throughout life. This concept allows providing a complete, systematic and individually-oriented knowledge of a foreign language. The study expresses the author's understanding of the essence, structure and main characteristics of mass open online courses in relation to the foreign language teaching at technical university. Moreover, the authors have formulated the goal and indicated the object and subject of the study, explained the methods. In the practical part of the paper, specific textbooks developed by the teachers of the department of linguistics, cross-cultural communication and Russian as a foreign language are analyzed with the aim of introducing the technology of mass open online courses at the Samara State Technical University. The final part of the paper sums up the results of the research, and announces further prospects of the research.

**Keywords:** connectivism, critical thinking, higher education, non-linguistic university, massive open online courses, distance learning, interactive methods, English, German, authentic text, grammar, vocabulary.

Российские стандарты высшего образования, принадлежащие к третьему поколению, постулируют принципиально новый подход к обучению. На первое место выходит так называемая концепция образования на протяжении всей жизни (life long learning), характеризующаяся получением знаний на добровольной основе и непрерывным стремлением к личностному и профессиональному росту. Наиболее подходящим способом решения задач, возникших перед современной образовательной системой, являются массовые открытые онлайн-курсы (massive open online courses, MOOC). Стратегическая важность и необходимость скорейшего внедрения данной технологии обучения отмечалась во многих концептуальных образовательных документах [1; 2].

Данный термин появился в первом десятилетии XXI века (2008 г., Д. Кормье, Канада, Университет Острова Принца Эдуарда; С. Гран и П. Норвиг, Стэнфорд) [3; 4]. MOOC базируется на принципе коннективизма, в рам-

ках которого обучение больше не является обособленной познавательной деятельностью конкретной личности при взаимодействии с преподавателем (нуклеарная модель обучения) [5–7].

Целью данной работы является определение массовых открытых онлайн-курсов, анализ их основополагающих характеристик, а так же анализ особенностей применения данной технологии в обучении иностранному языку (ИЯ) в техническом вузе.

В данном исследовании применялись как теоретические, так и практические методы. К первой подгруппе можно отнести анализ законодательных актов и нормативно-стандартных документов, а также сравнение и систематизацию уже имеющихся достижений в этой сфере. С помощью практических методов (педагогическое тестирование анкетирование, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент и др.) проводилась оценка конкретных результатов по внедрению технологии MOOC в

Самарском государственном техническом университете (СамГТУ).

Объектом настоящего исследования является внедрение технологии MOOK в СамГТУ. В качестве предмета исследования выступает использование MOOK при обучении ИЯ студентов технического вуза.

Вслед за А.А. Стольниковой и Н.Н. Дацун мы определяем MOOK как «обучающий курс с массовым интерактивным участием с применением технологий электронного обучения и открытым доступом через Интернет, одна из форм дистанционного образования» [8, с. 440].

MOOK обладает особой структурой, определяющей форму его реализации в образовательном процессе. Каждый отдельный онлайн-курс создается университетом-разработчиком и передается компании-поставщику (провайдеру). Затем специальные порталы, так называемые агрегаторы, формируют каталоги имеющихся в различных университетах онлайн-курсов, которыми могут воспользоваться все желающие обучаться [9–11].

Каждому онлайн-курсу присущ обширный лингводидактический потенциал, благодаря которому, на наш взгляд, MOOK становится оптимальной технологией обучения ИЯ в нелингвистическом вузе:

1) развитие когнитивных способностей. Как отмечает Титова С.В., «возможность рефлексии и саморефлексии увеличивается благодаря не только интерактивным и игровым форматам заданий и тестов или визуализации учебного материала, но и обсуждению в социальных сетях и взаимооцениванию обучающихся» [12, с. 146].

2) формирование представлений у учащихся о деятельности в их профессиональной сфере за рубежом;

3) развитие иноязычной коммуникативной компетенции у студентов;

4) моделирование ситуации реального академического и профессионального общения на иностранном языке, работа с аутентичными материалами [13, 14];

5) увеличение запаса профессиональной лексики, закрепление грамматических явлений ИЯ [13];

6) четкая привязка к срокам и достаточно строгое ограничение по времени выполнения задания, что соответствует требованиям к обучению в вузе («настоящее обучение в университете») [15].

Коллективом кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного СамГТУ был разработан ряд электронных учебных пособий по английскому и немецкому языкам, применяемых в процессе дистанционного обучения, которое, в свою очередь, может быть рассмотрено как подготовительный этап по внедрению технологии MOOK в университете:

1) “Construction and Engineering: Innovative Methods of Teaching English for Specific Purposes” [16];

2) “Bauingenieur: ein Beruf mit guten Aussichten. Innovative Methodik des Deutschunterrichts für Bauwesenstudierende” [17];

3) “Gute Entscheidung: Ich werde Bauingenieur! Innovative Methodik des Deutschunterrichts für Bauwesenstudenten” [18].

Указанные пособия предназначены для студентов 1 и 2 курсов строительных специальностей. Тематически пособия коррелируют с вопросами, которые вызывают наибольший интерес у учащихся в самом начале освоения специальности. Материалы для пособия (тексты, видеофрагменты и визуальные образы) являются аутентичными и ориентированы на отработку ситуаций, характерных для специалиста в той или иной профессиональной области [19; 20]. Данные тексты могут быть использованы в рамках групповой и самостоятельной работы студентов [21]. Они направлены на расширение и дополнение знаний, представленных в основных разделах пособия, также на освещение новых проблем в области строительства. Разделы учебного пособия имеют следующую структуру:

– несколько текстов по определенной тематике, дополненные предтекстовыми и послетекстовыми упраж-

нениями;

– задания на расширение лексического запаса с последующим закреплением изученной лексики по специальности;

– групповые творческие задания на развитие навыков говорения;

– видеофрагменты с упражнениями на развитие навыков аудирования;

– задания для активизации пройденного материала в письменной речи.

Данное учебное пособие создано в соответствии с принципами дистанционного образования. В рамках работы с данным учебным изданием была использована программа Sanako Study - новейшее программное обеспечение для создания в компьютерном классе интерактивной, мультимедиа среды с аудиосоединениями и функциями лингафонного кабинета. Представляется целесообразным выделить следующие принципы дистанционного обучения.

Принцип интерактивности заключается не только во взаимодействии преподавателя и студентов, опосредованных средствами НИТ, но и обучающихся друг с другом [22]. Так, например, после просмотра видео-сюжета о различных типах карьеры, студенты могут задавать и отвечать на вопросы, вести друг с другом дискуссию с помощью видео-трансляции или записи голоса. Дополнительно к разделу программы «Обсуждению в парах и группах», Sanako имеет режим «Круглый стол», позволяющий формировать маленькие группы с назначенным лидером, проводящим дискуссию.

Принцип стартовых знаний заключается в том, что перед работой с видео- и аудиоматериалами студенты ознакомлены с лексикой занятия, которая была отработана в упражнениях. Программное обеспечение позволяет открыть лексический минимум в любой момент занятия в качестве визуальной опоры для составления устного высказывания. Соответственно, студенты уже имеют языковую предварительную подготовку [22].

В основе принципа индивидуализации дистанционного обучения заложен режим входного и текущего контроля [22]. Преподаватель контролирует работу учащихся, прослушивает диалоги и монологи и наблюдает за ходом выполнения заданий. Все экраны учащихся одновременно отображаются на экране преподавателя в виде миниатюрных изображений. Текущий контроль позволяет корректировать образовательную траекторию каждого студента, так как по окончании занятия идет регистрация результатов их работы.

Принцип идентификации способствует мониторингу уровня самостоятельности при выполнении тестов, рефератов и других контрольных точек, что может достигаться, кроме очного контакта, с помощью различных технических средств [22]. Например, идентифицировать личность экзаменуемого можно с помощью видеоконференцсвязи. Более продвинутые ученики могут быть переведены в раздел программного обеспечения «Самостоятельная работа» и выполнять работу индивидуально, в то время как преподаватель может уделить больше внимания более слабым учащимся. В режиме «Самостоятельная работа» каждый ученик занимается индивидуально.

Некоторые задания из вышеуказанного учебного пособия содержат вопросы для создания монологического высказывания на время, т.е. отвечая на вопросы, студент помнит, что он должен записать свою речь, длящуюся не более 2 минут. В этом заключается принцип регламентированности обучения. Преподаватель может прослушать образцы синтезированных аудиофайлов, созданных с помощью синтеза речи программного обеспечения.

Принцип педагогической целесообразности применения средств новых информационных технологий позволяет ставить и решать значительно более сложные и чрезвычайно актуальные задачи педагогики, задачи развития человека, его интеллектуального, творческого потенциала, аналитического, критического мышления,

самостоятельности в приобретений знаний, работе с различными источниками информации. Например, при работе с данным учебным пособием в рамках дистанционного обучения студенты развили умение устанавливать причинно-следственные связи и отношения, классифицировать информацию; нестандартно мыслить и развивать собственные нестандартные схемы при работе с новой информацией и проблемами, рассматривать проблему с новых, нетрадиционных сторон; самостоятельно принимать решения исходя из реальных условий; анализировать собственную деятельность, выявлять проблему, формулировать противоречия.

Важным показателем принципа обеспечения открытости и гибкости обучения является привязка образовательного процесса к расстоянию, временному графику реализации учебного процесса. Так, например, преподаватель может установить определенное время сдачи материала. При выполнении такого сложного задания как создание трех-минутной презентации можно будет увидеть, что студент выходил в определенное время в сеть и когда был выложен аудио-файл с мини-высказыванием.

Таким образом, создание рассмотренных выше электронных пособий и их эффективное использование на занятиях ИЯ наряду с уникальной программой Sanako Study может служить первым этапом по внедрению MOOK в СамГТУ.

В заключение необходимо отметить, что в данной статье была проанализирована актуальность технологии MOOK при обучению ИЯ в техническом вузе. Во введении были сформулированы цель и задача исследования, описаны методы исследования, а также определены объект и предмет изучения. В основной части статьи было дано определение технологии MOOK и приведены ее основные характеристики. В исследовательской части было проанализировано применение электронных пособий при обучении студентов иностранным языкам как подготовительный этап по использовании технологии массовых открытых онлайн-курсов в техническом университете.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кустов Т.В., Тимофеев А.В., Токарев Н.В. Эффективность интерактивных приемов обучения в сфере massive open online courses // Дистанционные образовательные технологии материалы II Всероссийской научно-практической интернет-конференции. 2017. С. 43–51.
2. Банков А.С., Макшанцева Н.В. Опыт создания массовых открытых онлайн-курсов (MOOK): от идеи к результату // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2017. № 38. С. 186–194.
3. Бугайчук К.Л. Массовые открытые дистанционные курсы: история, типология, перспективы // Высшее образование. 2013. № 3. С. 148–155.
4. Андреев АА. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 150–155.
5. Тарасова Е.В. MOOC сквозь призму коннективизма // Современные образовательные Web-технологии в системе школьной и профессиональной подготовки сборник статей участников Международной научно-практической конференции. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал. 2017. С. 143–146.
6. Каракозов С.Д., Маняхина В.Г. Массовые открытые онлайн-курсы в зарубежном и российском образовании // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2014. № 3. С. 24–30.
7. Львова Ю.А., Карпенко А.Е. Особенности коммуникации в MOOK // Инновационные технологии в науке и образовании сборник статей победителей IV Международной научно-практической конференции: в 3 частях. 2017. С. 133–135.
8. Стольников А.А., Дацун Н.Н. Проектирование MOOC-агрегатора для рунета // Математическое и информационное моделирование: сборник научных трудов.

Тюмень, 2017. С. 440–449.

9. Запорожко В.В., Парфёнов Д.И. Разработка структурной модели открытых онлайн-курсов на базе современных облачных образовательных платформ // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 3. С. 12–17.

10. Зюзков В.М., Исакова О.Ю., Левшенкова И.П. Разработка массового открытого онлайн-курса по математической логике в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники // Современное образование: проблемы взаимосвязи образовательных и профессиональных стандартов Материалы международной научно-методической конференции. 2016. С. 93–94.

11. Махмутова М.В., Махмутов Г.Р. Модели и платформы реализации массовых открытых онлайн курсов // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. Т. 1. № 11. С. 486–496.

12. Титова С.В. MOOK в российском образовании // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 145–151.

13. Румянцева Л.Н. Использование массовых открытых онлайн-курсов в процессе обучения профессиональному иностранному языку // Образовательная деятельность вуза в современных условиях Материалы международной научно-методической конференции. ФГБОУ ВО Костромская государственная сельскохозяйственная академия. 2016. С. 61.

14. Померанцева Н.Г., Сырина Т.А. Особенности формирования иноязычной социокультурной компетенции средствами массовых открытых онлайн курсов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 167-170.

15. Лопухова Ю.В., Макеева Е.Ю. Возможности образовательной платформы COURSERA при повышении квалификации преподавателей Высшей школы // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Социально-гуманитарные и экономические науки сборник статей. Самарский государственный архитектурно-строительный университет. Самара, 2016. С. 161–164.

16. Градалева Е.А., Евстropova Н.С., Полухина М. О. Construction and Engineering: Innovative Methods of Teaching English for Specific Purposes: Учеб. пособие. Самара: АСИ СамГТУ. 2017. 147 с.

17. Гріднева Н.А., Опарина К.С. Bauingenieur: ein Beruf mit guten Aussichten. Innovative Methodik des Deutschunterrichts für Bauwesensstudierende: Учеб. пособие по немецкому языку для студентов 1,2 курсов строительных специальностей вузов. СамГТУ. Самара. 2018. 96 с.

18. Гріднева Н.А., Опарина К.С. Gute Entscheidung: Ich werde Bauingenieur!. Innovative Methodik des Deutschunterrichts für Bauwesensstudierende: Учеб. пособие по немецкому языку для студентов 1,2 курсов строительных специальностей вузов. СамГТУ. Самара. 2018. 115 с.

19. Чекун О.А. Интеграция массовых открытых онлайн-курсов в обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей МПГУ // Педагогика и психология образования. 2016. № 1. С. 71–74.

20. Космодемьянская Н.И. Использование MOOC в преподавании иностранных языков в техническом университете // Современное образование: практико-ориентированные технологии подготовки инженерных кадров Материалы международной научно-методической конференции. 2015. С. 298–299.

21. Борщева В.В. Особенности использования массовых открытых онлайн-курсов в обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. № 1. 2017. С. 86–95.

22. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Полат Е.С.М.: Издательский центр «Академия». 2004. 416 с.

*Статья поступила в редакцию 30.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ

© 2018

**Емельянова Татьяна Витальевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Педагогика и методики преподавания»**Самсонова Ирина Станиславовна**, студентка магистратуры кафедры  
«Педагогика и методики преподавания»*Тольяттинский государственный университет*  
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: pimp@tltsu.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы формирования этического компонента межкультурной компетенции студентов и последующему созданию системы занятий, направленных на эффективное формирование указанной компетенции у студентов-историков. Актуальность работы обусловлена в первую очередь тем, что в нынешних социокультурных условиях у человека ежедневно возникает необходимость и потребность устанавливать контакты с представителями иных культур как в быту, так и в учебной и профессиональной деятельности. Будущий специалист в области истории должен уметь преодолевать неизбежные трудности при соприкосновении с иной культурой и ее носителями. Кроме того, каждый человек должен научиться отношению к иному образу жизни, целям и ценностям с позиции этики и морали. В статье приводятся результаты проведенного авторами опроса, выявляющего уровень сформированности у студентов представлений о межкультурных различиях, их направленность на межкультурное сотрудничество, а также уровень толерантности как одного из базовых качеств этического компонента межкультурной компетенции. Освещены этапы, цели, формы и содержание процесса формирования этического компонента межкультурной компетенции у студентов-историков, конкретизированы знания, умения и навыки, приобретаемые обучающимися.

**Ключевые слова:** образовательный процесс в вузе, межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, этика, мораль, общение, взаимодействие.

FORMATION OF THE ETHICAL COMPONENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE  
IN STUDENTS-HISTORIANS

© 2018

**Emelyanova Tatiana Vitalievna**, candidate of pedagogical sciences, associate Professor  
of the department "Pedagogy and Teaching Methods"**Samsonova Irina Stanislavovna**, master's student of the department  
"Pedagogy and Teaching Methods"*Togliatti State University*  
(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: pimp@tltsu.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the study of the problem of the formation of the ethical component of the intercultural competence of students and the subsequent creation of a system of studies aimed at the effective formation of this competence among students-historians. The urgency of the work is due primarily to the fact that in the current socio-cultural conditions, a person daily needs and the need to establish contacts with representatives of other cultures both in everyday life, and in educational and professional activities. A future historian should be able to overcome the inevitable difficulties in contact with a different culture and its carriers. In addition, each person must learn to relate to a different way of life, goals and values from the standpoint of ethics and morality. The article contains the results of the survey conducted by the authors, which reveals the level of students' knowledge of intercultural differences, their orientation to intercultural cooperation, and the level of tolerance as one of the basic qualities of the ethical component of intercultural competence. The stages, goals, forms and content of the process of formation of the ethical component of intercultural competence for students-historians are highlighted, knowledge, skills and skills acquired by students are specified.

**Keywords:** educational process in the university, intercultural communication, intercultural competence, ethics, morality, communication, interaction.

На современном этапе развития в результате процесса глобализации возникает необходимость установления эффективного межкультурного сотрудничества. Происходит расширение взаимосвязей не только отдельных людей, но и государств, народов, цивилизаций, что позволяет взаимодействовать с представителями различных культур. В связи с этим особую важность приобретают знания, умения, навыки, необходимые для всех участников межкультурного общения, а также доброжелательный настрой по отношению к представителям этнокультурных групп, т.е. обладание межкультурной компетенцией.

В научной педагогической литературе не существует единого мнения относительно сущности и структуры межкультурной компетенции. Зарубежные исследователи в определении этого понятия склонны придерживаться бихевиористической теории: они объясняют данное явление с позиции поведения человека и выделяют личностные качества, составляющие компетенцию при общении с представителями различных культур. В частности, речь идет о проявлении уважения и положительной оценки по отношению к другому индивиду, об отсутствии предубеждений к поведению иного человека, о способности собеседника принять отличную от собственной точку зрения на происходящие события; о тер-

пимом отношении к непредсказуемому исходу событий и умении действовать в непонятной ситуации [1, с. 14].

В отечественной педагогической науке определение понятия «межкультурная компетенция» включает не только личностные качества, но и знания, умения, позволяющие индивиду объективно рассматривать коммуникативное состояние, продуктивно применять вербальные и невербальные методы, реализовывать на практике коммуникативные намерения и апробировать результаты контактов, используя обратную связь [2, с. 278].

Анализ научной литературы показал, что межкультурная компетенция является комплексным понятием. Среди её основных компонентов можно выделить следующие:

- 1) когнитивный – знание о различных культурах;
- 2) деятельностный – умение существовать в поликультурном коллективе;
- 3) этический – соблюдение и восприятие своих и иных целей, мотивов поведения и нравственных установок;
- 4) эмоциональный – отношение к этническому многообразию.

В нашей статье особое внимание уделяется этическому компоненту.

Формирование межкультурной компетенции про-

исходит в условиях мультикультурного пространства [3-7]. Мультикультурализм является одним из проявлений общественных отношений и выражается, прежде всего, в сосуществовании культур с целью их развития, взаимопроникновения и обогащения в рамках массовой культуры.

Выделение этического компонента межкультурной компетенции продиктовано тем, что для достижения полного взаимопонимания одного только понимания целей и мотивов поведения партнеров в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия бывает недостаточно. Также и поведение вне своей культуры не может быть основано лишь на «общих рекомендациях для выезжающих за рубеж». Отсюда – необходимость помочь обучающимся осознать общекультурные этические основы человеческого поведения, систему общечеловеческих ценностных ориентаций.

Человек со сформированной межкультурной компетенцией в любой ситуации должен сохранять личное достоинство, дорожить честью своей и окружающих, избегать всего, что могло бы причинить ущерб репутации своего и других народов, поставить под сомнение политические, культурные и другие качества государства (как своего, так и иного). В этом, в основном, и заключается этический компонент межкультурной компетенции.

Формирование этического компонента межкультурной компетенции включает несколько этапов:

1. Общая этическая и культурно-специфическая подготовка, ознакомление с той или иной культурой, подразумевающее понимание особенностей своей и чужой культуры.

2. Психологическая подготовка, получение сведений о культурных особенностях той или иной страны или этноса, подготовка к неизбежному «культурному шоку»

3. Практическая подготовка, получение опыта межкультурного взаимодействия, способствующего культурной адаптации в незнакомой культуре.

Американские исследователи К. Sitaram и R. Cogdell выработали практические рекомендации, которые имеют прямое отношение к этическому аспекту рассматриваемого вопроса. В их числе:

1. Уважительное отношение к своей и чужой культуре.

2. Стремление понять особенности другой религии.

3. Недопустимость суждения о людях по цвету кожи и акценту.

4. Понимание, того, что у каждой культуры есть свои ценности.

5. Осознание того, что каждая культура – часть глобального культурного пространства [8, с. 76].

Самарский регион являет поликультурным, на его территории проживает более 135 различных этносов и этнических групп [9, с. 59]. Кроме того, в регионе учатся и работают представители зарубежья. Так, в настоящий момент в Тольяттинском государственном университете обучаются более 200 иностранных студентов из стран СНГ (Казахстан, Армения, Грузия, Узбекистан, Украина, Азербайджан, Таджикистан, Туркменистан), стран Балтии и дальнего зарубежья [9, с. 152].

Для установления уровня сформированности межкультурной компетенции среди студентов Тольяттинского государственного университета был проведен опрос, в котором участвовали и представители различных этнических групп России, и иностранные студенты. Опроса был нацелен на выявление:

– коммуникативно-этических установок у студентов (способность конструктивно урегулировать конфликтные ситуации в общении с оппонентами, уважительно воспринимать иное мнение);

– отношения к этническому многообразию;

– умений взаимодействовать в поликультурном обществе.

Исследование проводилось среди студентов-историков 1 и 2 курсов. В опросе приняли участие 41 учащийся,

возраст которых находится в диапазоне от 17 до 24 лет.

За основу был взят опросник, созданный психологами центра «Гратис» (Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаевым, Л.А. Шайгеровой). Вопросы, содержащиеся в нем, позволяют определить уровень толерантности, которая, в свою очередь, является одним из базовых понятий этики, личностной формой морального сознания.

В результате проведенного исследования было выявлено, что уровень этнической толерантности большинства опрошенных (90 %) является средним. Параллельно с опросом было проведено анкетирование, в котором большинство респондентов оценили свой собственный уровень толерантности как высокий (81 %). В действительности высокой степенью толерантности владеют только 10 % опрошенных.

Для качественного анализа уровня толерантности студентов можно выделить следующие субшкалы:

1) этническая толерантность;

2) социальная толерантность;

3) толерантность как личностная черта.

Определение уровня этнической толерантности способствует выявлению у респондентов отношения к представителям различных этнических групп, а также имеющихся установок в области межкультурного взаимодействия. Общий уровень по результатам опроса у большинства респондентов является средним, причем только у 20 % опрошенных степень её развития оказалась высокой.

Измерение социальной толерантности позволяет проанализировать толерантные и интолерантные проявления относительно существующего культурного многообразия, а также исследовать личностные установки по отношению к отдельным социальным процессам. Общий показатель социальной толерантности у большинства опрошенных является средним, причем у 10 % опрошенных он находится на высоком, а у 6 % респондентов на низком уровне.

Выявление толерантности в качестве личностной особенности позволяет проанализировать убеждения, установки, определяющие отношение человека к окружающему миру [10-16]. Уровень толерантности как личностной черты находится у большинства опрошенных на среднем уровне развития, причем у 13 % опрошенных он находится на высоком уровне.

Анализ результатов опроса подтвердил наши выводы о слабом представлении у студентов о межкультурных различиях и их направленности на межкультурное сотрудничество, толерантность и понимание важности быть компетентным при контактах с представителями других культур. В связи с этим можно сделать вывод, что отношение к этническому многообразию среди опрошенных является нейтральным, однако отдельные показатели у некоторых респондентов находится на низком уровне, что говорит о негативном восприятии представителей этнических групп в отдельных ситуациях.

В организации мероприятий, направленных на формирование этического компонента межкультурной компетенции, особая роль отводится преподавателю, которому необходимо учитывать следующие моменты:

1. Необходимость личного примера преподавателя. На занятиях преподавателю нужно в равной степени уделять внимание всем студентам, вне зависимости от их этнической принадлежности, причем необходимо исключить акцентирование внимания на национальных отличиях, пресекая подобные проявления со стороны студентов.

2. Формирование смешанного состава групп. При выполнении групповых заданий необходимо создать условия для взаимодействия студентов различных национальностей, в том числе использовать возможность искусственного создания групп, когда преподаватель самостоятельно формирует её состав.

3. Сопровождение групп. В процессе выполнения

групповых заданий преподавателю необходимо контролировать ход работы. В случае возникновения конфликтных ситуаций, в том числе основанных на национальной почве, необходимо организовывать проведение беседы, разъяснения, диалога как со всей группой, так и с отдельными её представителями.

4. Проведение индивидуальной работы со студентами, которые стремятся отделиться от коллектива и действовать вне его.

Наиболее эффективными формами организации работы для формирования этического компонента межкультурной компетенции являются:

1. Лекции, включающие материал об истории, культуре, особенностях той или иной этнической группы.

2. Проблемные семинары и тренинги, где обучающиеся узнают, как тактично и правильно общаться с представителями иных культур. На конкретных примерах, которые могут возникнуть в работе любого образовательного учреждения, рассматриваются ситуации взаимодействия со студентами – представителями иных народов и конфессий.

3. Костюмированные семинары, в процессе которых учащиеся находят информацию о конкретной этнической группе, проживающей на территории региона, или представители которой обучаются в группах, и знакомят остальную группу с результатами исследования. Для занятия студенты могут приготовить национальные костюмы, атрибутику, блюда, которые позволят более тесно соприкоснуться с представленной культурой.

Данные мероприятия могут осуществляться в рамках учебных курсов «Этнология», «История Поволжья», «История этносов Поволжья», подразумевающих изучение особенностей отдельных этносов, проживающих на территории региона.

Рассмотрим указанные мероприятия в связи с указанными выше этапами формирования этического компонента межкультурной компетенции студентов, представленные в таблице 1.

Таблица 1 - Содержание этапов формирования этического компонента межкультурной компетенции

№ п.п.	Этапы формирования этического компонента межкультурной компетенции	Цель	Содержание этапа
1	Общая этическая и культурно-специфическая подготовка	Формирование интереса к представителю иной культуры и его стране, уважения к культуре партнера по общению	Лекция «Страноведение (исторические факты, особенности эпохи, наука, искусство, выдающиеся личности и др.)» Проблемный семинар «Культура и ее влияние на личность и мировосприятие носителя культуры» Проблемный семинар «Народные идеалы современной личности» Тренинг «Кто? Где?». (распознавание страны и представителя народа по отрывочным сведениям из области культуры)
2	Психологическая подготовка	Преодоление стереотипов в отношении других народов и их культуры	Лекция «Этнокультурные традиции в произведениях художественной литературы» Проблемный семинар «Импульсивность итальянца и медлительность латыша – миф или реальность?» Тренинг «Фоновые знания языковых национальных особенностей (пословицы, фразеологизмы, названия предметов быта и др.)» Лекция «Приемы и обычаи народов на разные случаи жизни»
3	Практическая подготовка	Формирование терпимости к «инакости» собеседника	Проблемный семинар ««О, кого я вижу?» (национальные особенности одежды, причёски, атрибутики и др.)» Костюмированный семинар «Все флаги в гости к нам!»

В результате студент должен знать: сущность и специфику межкультурной коммуникации; этические основы общения носителей разных культур и субкультур; ценности, нормы, верования, символы различных культур; особенности бытовой культуры в национальном аспекте; особенности невербального поведения представителей различных культур.

Студент должен уметь: находить этически обоснованные решения в различных ситуациях межкультурного общения; распознавать невербальные сигналы в процессе межкультурного общения; составлять коммуникативный портрет личности.

Владеть: опытом этически обоснованного решения переводческих задач в процессе межкультурной коммуникации; правилами международного этикета и особенностями невербальной коммуникации в процессе повседневного межкультурного общения; навыками преодоления барьеров кросскультурного общения.

Таким образом, цель процесса формирования этического компонента межкультурной компетенции – осознание студентами того, что залог успеха заключается в уважительном, толерантном отношении к проявлениям национальной-культурной специфики представителей иного культурного сообщества, умении осознанно воспринимать и принимать культурные факторы в процессе коммуникативного взаимодействия в ситуациях межкультурного общения, способности освобождаться от предрассудков и негативных стереотипов.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Сеницина Ю.А. Межкультурная коммуникативная компетенция: требования к уровню владения и некоторые пути ее формирования / Ю.А. Сеницина // Иностранные языки в школе. - 2002. - № 6. - 14 с.
2. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: учебное пособие / А.П. Садохин. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. – 288 с.
3. Смирнова Е.В. Межкультурная коммуникация в практике преподавания иностранного языка в аспекте отображения английского каламбура // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 29-31.
4. Хугаева Ф.В. Толерантность как принцип воспитания в поликультурном обществе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 71-74.
5. Анишкин В.Н., Борисов А.Я., Дичинская Л.Е., Жукова Т.А., Шренк М. Особенности подготовки бакалавров образования в условиях развития мультикультурных процессов (на примере России и Германии) // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 3 (8). С. 48-52.
6. Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.
7. Алескерова С.М. Особенности проявления гуманистической сущности искусства в современную эпоху // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 10-15.
8. Sitaram, K.S. Foundations of intercultural communication / K.S. Sitaram, R.T. Cogdell. – Columbus, Ohio: C.E. Merrill Pub. Co. – 1976. – 245 p.
9. Меркулова Л.П. Компетенция межкультурного общения студенческой молодежи: монография / Л.П. Меркулова, И.А. Киреева; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Самарский гос. аэрокосмический ун-т им. акад. С. П. Королева» (Нац. исслед. ун-т). – Самара: Изд-во СГАУ, 2011. - 194 с.
10. Старицына О.А., Грищенко О.Н. Понятие «толерантность» и её место в системе базовых ценностей жителей России и Германии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 297-301.
11. Стец В.И. Толерантность как интегральное качество личности подросткового возраста // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 20-23.
12. Сайфуллина Н.А., Корнийченко Т.Ю. Изучение уровня эмпатии и толерантности специалистов специальной системы образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 259-261.
13. Ефимова Д.В. Воспитание межнациональной толерантности в семье и вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 115-118.
14. Сайфутдинова Е.Ф., Ахматханова Л.А. Взаимосвязь типов этнической идентичности с толерантными установками в межличностных отношениях студенческой молодежи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 53-56.
15. Лесите Э.Ю., Павлова Е.В. Формирование то-

лерантности студентов социальной сферы в поликультурной образовательной среде вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 79-81.

16. Ефимова Д.В., Макаров Ю.А. Проблемы толерантности в обществе, а также психолого-педагогической теории и практике // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 103-110.

*Статья поступила в редакцию 17.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 371:371.7

**ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

© 2018

**Жербакова Надежда Александровна**, магистрант*Иркутский государственный университет**(664003, Россия, Иркутск, улица К. Маркса, 1, e-mail: nadezhda.zherbakova@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье кратко освещена проблема сохранения и укрепления здоровья детей и необходимость обучения здоровому образу жизни уже в дошкольном возрасте. В условиях модернизации системы дошкольного образования возникает необходимость в создании здоровьесберегающей образовательной среды. Педагог является ключевой фигурой в образовательном процессе и от его умения, проектировать здоровьесберегающую среду, зависит здоровье воспитанников. Готовность педагога к проектированию здоровьесформирующего пространства мы понимаем, как особое личностное состояние, которое предусматривает наличие у педагога мотивационного, операционного и методического компонентов готовности к специально организованной педагогической деятельности по внедрению здоровьесберегающей модели образовательной среды в педагогическую практику. Исследования показывают, что в большинстве случаев педагоги дошкольных образовательных организаций не готовы к данной деятельности. Нами выявлены дефициты в мотивационном, операционном и методическом компонентах. В работе обоснована необходимость специальной подготовки педагогов по данной проблеме, представлены компоненты, критерии и методики оценки уровня готовности педагога и результаты исследования компонентов готовности по проектированию здоровьесберегающей образовательной среды. Выявлены факторы препятствующие созданию образовательной среды, которая гарантирует охрану и укрепление здоровья детей.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, здоровьесберегающая образовательная среда, готовность, готовность к проектированию, дошкольная образовательная организация, дети, проектирование, педагог дошкольной образовательной организации, среда.

**READINESS OF TEACHERS TO THE PLANNING OF HEALTH-KEEPING EDUCATIONAL  
ENVIRONMENT OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

© 2018

**Zherbakova Nadezhda Alexandrovna**, undergraduate*Irkutsk State University**(664003, Russia, Irkutsk, K. Marx Street, 1, e-mail: nadezhda.zherbakova@yandex.ru)*

**Abstract.** The article summarized the problem of preservation and strengthening of health of the children and the need of education on healthy lifestyles at preschool age. There is a need to create a health-keeping educational environment in conditions of modernization of preschool educational system. The teacher is a key figure in the educational process and his ability to design health-keeping environment affects the health of the pupils. The teacher's willingness to design the health-forming space is understood as a special personal condition which means that the teacher should possess motivational, operational and methodical preparedness component to the specially organized pedagogical activity of adoption of health-keeping model of educational environment into pedagogical practice. The researches show that in most cases, teachers of preschool educational organizations are not ready for this activity. We identified deficiencies in motivational, operational and methodical components. The necessity of special training of teachers on this issue is settled down in this work. The components, criteria, methods for assessing the level of teacher's readiness and the results of the study of the components of readiness for design the health-keeping educational environment are presented. The factors that prevent the creation of health-keeping environment are identified.

**Keywords:** health, healthy lifestyle, health-keeping educational environment, readiness, readiness to design, preschool educational organization, children, designing, the teacher of preschool organization, environment.

По данным современных исследований состояние здоровья детей школьного и дошкольного возраста стремительно ухудшается: у детей все чаще встречаются нарушения, отклонения, несоответствия нормам развития. Это связано не только с неблагоприятной окружающей средой, но и постоянным стрессом, который испытывают дети в современном мире. Негативное влияние факторов среды дошкольных образовательных организаций на состояние здоровья дошкольников подтверждается исследованиями, проводимыми Н.П. Абаскаловой, Н.В. Карпович, Т.Н. Прониной, И.И. Новиковой, Ю.В. Ерофеевым, А.С. Крига, С.С. Петренко, Е.А. Ефимовой и др. [1-9].

В связи с этим, деятельность по сохранению и укреплению здоровья, а так же формированию основ здорового образа следует начинать в дошкольном возрасте. По мнению Л.Г. Татарниковой, в этом возрасте у детей уже можно сформировать привычку заботиться о своем здоровье. Р.И. Айзман, В.Ф. Базарный, Э.Н. Вайнер, Э.М. Казин считают, что в дошкольной образовательной организации (ДОО) должна быть создана здоровьесберегающая образовательная среда, которая позволит сохранить и укрепить здоровье детей в условиях детского сада.

Необходимым условием в создании данной среды является общение ребенка со сверстниками и окружающими взрослыми, которые выступают образцом для подражания. Ключевое место здесь отводится педагогу

дошкольной организации, так как именно он, являясь субъектом образовательных отношений, демонстрирует воспитаннику эталоны здоровьесберегающего поведения. Педагог, понимающий ценность здоровья, безусловно, будет учитывать его приоритет при проектировании образовательного процесса, добиваясь высоких профессиональных результатов.

Таким образом, в современном обществе к профессии педагога предъявляются высокие требования. На сегодняшний день стратегическое направление государственной политики в области охраны и укрепления здоровья дошкольников, регламентируется и обеспечивается рядом нормативно-правовых документов.

Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. №273-ФЗ определяет принципы государственной политики в области образования, первым из которых является «гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей жизни и здоровье человека, свободного развития личности. В статье 41. данного закона педагог «обязан осуществлять пропаганду здорового образа жизни, обучать воспитанников заботиться о своем здоровье, а так же создавать условия для оздоровления детей, для занятия ими физической культурой и предупреждения заболеваний» [10].

«Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» предъявляет ряд требований, направленных на «создание социальной ситуации развития для участников образовательных

отношений, включая создание образовательной среды, которая гарантирует охрану и укрепление здоровья детей, обеспечивает эмоциональное благополучие детей; способствует профессиональному развитию педагогических работников...» [11].

Профессиональный стандарт педагога определяет трудовую функцию педагога дошкольного образования в области здоровьесбережения следующим образом: «проектирование безопасной и психологически комфортной образовательной среды образовательной организации через обеспечение безопасности жизни детей, поддержание эмоционального благополучия ребенка в период пребывания в образовательной организации...» [12].

Исследования, проводимые Н.А. Баженовой, А.Б. Боровковым, Е.В. Осолодковой, Т.В. Сущенко и др. исследователями показывают, что специалисты, работающие с детьми в ДОО, в большинстве своем не готовы к деятельности по проектированию безопасной образовательной среды. Это выражается в отсутствии комплексной и системной работы в данном направлении, педагоги не уделяют должного внимания своему здоровью и здоровью воспитанников, а так же слабо владеют здоровьесберегающими технологиями. В настоящее время ученые активно занимаются проблемой использования педагогами проектного метода в организации образовательного процесса.

Проведенный нами теоретический анализ исследований проблемы готовности педагогов к проектированию здоровьесберегающей образовательной среды (далее – ЗСОС) позволил нам сделать вывод, о малой изученности данной проблемы в системе дошкольного образования. Это позволило выбрать данную проблему для специального изучения.

С целью изучения готовности педагогов к проектированию ЗСОС в 2017–2018 годах нами проведено исследование уровня готовности педагогов ДОО г. Иркутска к проектированию ЗСОС. В исследовании приняли участие педагоги с различным стажем работы и теоретическим уровнем подготовки. В нашем исследовании под «готовностью педагога к проектированию здоровьесберегающей образовательной среды» мы понимаем «особое личностное состояние, которое предусматривает наличие у педагога мотивационного, операционного и методического компонентов готовности к специально организованной педагогической деятельности по внедрению здоровьесберегающей модели образовательной среды в педагогическую практику».

Опираясь на труды Э.Ф. Зеер, Е.А. Богачевой, И.А. Колесниковой, О.Н. Садовниковой, В.А. Слестёнина в структуре готовности педагога к проектированию ЗСОС среды мы выделили следующие компоненты готовности и критерии:

– мотивационный – заключающийся в ценностном отношении к педагогической деятельности, осознании социальной значимости профессии воспитатель, осознанном отношении, познавательном интересе и принятии педагогом здоровьесберегающих подходов к ней, ценностном отношении к здоровью своих воспитанников и собственному здоровью, стремлении достичь высоких результатов в работе;

– операционный предполагает сформированность интеллектуальных умений (владение мыслительными операциями анализа, синтеза, сравнения и др.), информационных умений (умение работать с научной, справочной литературой, осуществлять библиографический поиск), диагностических и интерпретационных умений (умение пользоваться методами наблюдения, опроса, беседы, умение анализировать полученные данные и отражать полученные результаты в таблицах, графиках, диаграммах);

– методический включает в себя интеграцию волевого (самоуправление и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от посторонних воздействий, пре-

одоление сомнений, страхов), ориентационного (представления педагога об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности), рефлексивного (критичность мышления, адекватность рефлексии) и когнитивного компонента (профессионально- педагогические знания, ориентированные на здоровьесбережение детей в образовательном процессе).

По каждому из представленных компонентов нами были выделены недопустимый, критический, допустимый и оптимальный уровни готовности в зависимости от соответствия критериям готовности.

Изучение методического компонента готовности проводилось при помощи анкетирования. Разработанные анкеты содержали вопросы, направленные на уточнение теоретических и практических знаний о здоровьесберегающей образовательной среде, её признаках и здоровьесберегающих технологиях. Анализ анкет участников исследования показывает, что уровень знаний также нельзя считать достаточным для эффективной работы в области здоровьесбережения. Наибольшее затруднение у испытуемых вызвали вопросы о здоровьесберегающих образовательных технологиях и их применение в работе с детьми.

По результатам анкетирования 5,9 % педагогов слабо знакомы с теоретическими и методическими подходами к проблеме обеспечения здоровья дошкольников в образовательном процессе. Испытуемые затруднились дать ответ на вопрос о сущности понятия «здоровьесбережение», среди признаков здоровьесберегающей среды ими было указано только соблюдение требований СанПиНа. Педагоги данного уровня, среди известных им технологий, перечислили только несколько технологий сохранения, стимулирования здоровья и технологий обучения здоровому образу жизни, а среди технологий, используемых в работе с детьми, они указали средства двигательной направленности: утренняя гимнастика, подвижная игра, физминутки. В анкетах отсутствовали ответы на вопрос о тематике мероприятий по повышению здоровьесберегающей компетенции, проводимых администрацией ДОО. На критическом уровне методического компонента готовности находятся 47,1 % педагогов, которые слабо владеют понятийно-терминологическим аппаратом, их теоретические знания о проектировании ЗСОС не систематизированы, отрывочны. Ответы участников данного уровня показали, что испытуемые под определением «здоровьесбережение» понимают «различные формы и методы сохранения здоровья детей», а не сложноорганизованную систему, включающую в себя совокупность санитарно-гигиенических, организационно-педагогических, психолого-педагогических, коррекционных условий в ДОО, направленных на сохранение, укрепление здоровья воспитанников и формирования у них основ здорового образа жизни. В связи с отсутствием четкого понимания содержания определения «здоровьесберегающие технологии» педагоги в работе с детьми используют только элементы различных технологий, в своих ответах они слабо отразили необходимость их использования. Результаты анкетирования выявили у данной группы отсутствие интереса к повышению своей компетенции в области здоровьесбережения. У 41,2 % исследованных педагогов теоретические знания о проектировании ЗСОС преобладают над методическими. На допустимом уровне готовности испытуемые показали понимание проблемы здоровьесбережения, например «Здоровьесбережение в дошкольном образовании – это создание особых условий в учреждении, направленных на сохранение и укрепление здоровья дошкольников и мотивация их на ведение здорового образа жизни». Педагоги перечислили технологии и признаки здоровьесберегающей среды, однако при выборе технологии и реализации образовательного процесса они не руководствуются причинами, влияющими на здоровье детей, а используют их спонтанно. Оптимальный уровень методического компонента готовности показали 5,9 %

педагогов. Данная категория педагогов обладает достаточным уровнем теоретических, методологических и методических знаний о здоровьесберегающей деятельности. Сущность понятия «здоровьесбережение» определено ими как «система мероприятий, направленных на сохранение и укрепление здоровья дошкольников и формирования установок к здоровому образу жизни у всех участников образовательного процесса». Исследуемые воспитатели показали знание здоровьесберегающих технологий и основ проектирования ЗСОС: в своей работе они используют как коррекционные технологии (арт-терапия, песочная терапия, сказкотерапия), так и технологии сохранения, стимулирования здоровья и обучения ЗОЖ. В своих ответах педагоги отразили тематику мероприятий, направленных на развитие компетенций по данной проблеме, в связи с этим можно предположить, что они нацелены на самосовершенствование, саморазвитие.

Анализ годового плана работы с воспитателями по повышению профессиональной компетенции показал, что заместитель заведующего по ВМР в планах одним из направлений работы указал создание условий для формирования познавательно-творческих способностей дошкольников через проектную деятельность. Среди запланированных мероприятий с педагогами встречаются различные групповые формы работы: педагогический совет, тематический контроль, семинары-практикумы, лекции. В его планах не прослеживается дифференцированный подход по повышению уровня методической грамотности воспитателей, отсутствует разделение их по уровню компетентности. Так же, зам. зав. по ВМР в плане работы по здоровьесбережению прописал только тематический контроль по соблюдению требований СанПиН. Наблюдение зам. зав. по ВМР за работой воспитателей по реализации здоровьесберегающих технологий показало, что не все педагоги в работе придерживаются календарно-тематического плана и строго соблюдают режим дня. Из форм работы по становлению у детей ценности здорового образа жизни они, как правило, отдают предпочтение только беседам и дидактическим играм, тематика их однообразна. Воспитатели редко проводят исследовательскую, экспериментальную деятельность по данной образовательной области.

Таким образом, результаты исследования методического компонента готовности, позволяют нам говорить о слабой методической подготовке педагогов к здоровьесбережению. Затруднения, возникающие у педагогов, можно связать с недостатком знаний и умений по проектированию здоровьесберегающей образовательной среды и слабо организованной научно-методической помощью.

Исследование мотивационного компонента готовности было проведено по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича. В основу данного компонента легли ценности профессиональной самореализации (продуктивная жизнь, творчество, интересная работа, активная деятельная жизнь) и личной жизни (здоровье, любовь, наличие друзей, счастливая семейная жизнь). По результатам проведенного анализа были полученные следующие данные: 11,7 % педагогов не выделяют здоровье среди значимых для них жизненных ценностей: по результатам ранжирования оно не вошло в десятку наиболее актуальных. Доминирующую позицию в их жизни заняла активная деятельная жизнь, любовь, саморазвитие, счастливая семейная жизнь, интересная работа. 17,7 % педагогов, которые недооценивают значимость здоровья, отводят ему лишь 6–10 место. Однако среди наиболее значимых ценностей педагоги выделяют такие составляющие здорового образа жизни как любовь, счастливая жизнь, активная деятельная жизнь. Установлено, что 53 % исследуемых считают здоровье, любовь, счастливую семейную жизнь, свободу наиболее значимыми ценностями в жизни. Однако, ценности, связанные с профессиональной деятельностью, такие

как интересная работа, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, развитие не являются доминирующими для данной группы. По результатам исследования лишь 17,6 % педагогов считают здоровье преобладающей жизненной ценностью, отводя ему 1 место. Так же, наиболее значимыми являются любовь, счастливая семейная жизнь, интересная работа, материально обеспеченная жизнь.

Исследование мотивационного компонента готовности педагогов по методике М. Рокича позволило выделить следующие закономерности:

– возраст и стаж работы определяют отношение к здоровью: чем старше возраст, тем более ценностное отношение к здоровью;

– среди термальных ценностей наиболее ценными являются здоровье, любовь, семейная жизнь, продуктивная жизнь, активная деятельная жизнь, свобода, интересная работа, развитие, которые можно рассматривать как составляющие здорового образа жизни.

Диагностика операционного компонента готовности проводилась по методике «Отношение к здоровью и к здоровому образу жизни» С. Дерябо, В. Ясвина. В первой части методики педагогам было предложено распределить указанные ценности в зависимости от значимости. Результаты распределились следующим образом:

– здоровье и ЗОЖ – 82 % педагогов;

– любовь и семейная жизнь – 64 %;

– материальное благополучие – 35 %.

Таким образом, данный результат позволяет определить здоровье и ЗОЖ как доминирующую ценность в жизни педагогов.

По второй части методики исследование проводилось по шкалам. Эмоциональная шкала данного уровня характеризуется тем, что испытуемые способны получать эстетическое удовольствие от ведения здорового образа жизни и своевременно реагируют на изменения в самочувствии. По познавательной шкале, это означает, что педагого эпизодически проявляют интерес к проблеме здоровья и при необходимости способны самостоятельно осуществлять поиск требуемой информации в различных источниках. Практическая шкала предполагает, что обследуемые испытывают необходимость заботиться о своем здоровье в практической сфере: предпринимают попытки посещать различные мероприятия, направленные на укрепление здоровья. Поступочная шкала показывает, что испытуемые предпринимают попытки стимулировать окружающих вести здоровый образ жизни, пропагандировать различные средства оздоровления организма.

Результаты исследования показали, что на недопустимом уровне готовности находятся 17,6 % педагогов. Это отражается в том, что они не испытывают желания заботиться о своем здоровье, а делают это в силу необходимости, отрицательно относятся к здоровому образу жизни. Критический уровень составили 11,8 % исследуемых, которые предпринимают попытки заботиться о своем здоровье, но устойчивый интерес к этому не сформирован. У 41,2 % педагогов сформировано положительное отношение к данной проблеме, однако вести пропаганду и систематически вести ЗОЖ они еще не готовы. Оптимальный уровень – 29,4 % испытуемых, у которых сформировано положительное отношение к здоровью по всем шкалам.

Проведенный анализ полученных данных позволил нам сделать вывод о том, что большинство педагогов осознают важность своего здоровья, однако активно заботится о своем здоровье в практической сфере, они ещё не готовы.

Анализ всех компонентов готовности позволил нам сделать вывод о неготовности педагогов ДОО к проектированию ЗСОС. Отсутствие мотивации и знаний о передовых педагогических технологиях, включая методы проектирования, не позволяет педагогу эффективно осуществлять работу по здоровьесбережению. Решения

данной проблемы заключается в формировании у педагога положительного отношения к своему здоровью и здоровью воспитанников, к образовательному процессу и взаимоотношениям с детьми. Таким образом, возникает необходимость в специальной подготовке педагогов дошкольного образования к проектированию здоровьесберегающей образовательной среды.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Карпович Н.В. Гигиеническая диагностика факторов образовательной среды и состояние здоровья детей: [Электронный ресурс] / Н.В. Карпович, Т.Н. Пронина // Режим доступа: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_29766637\\_42055032.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_29766637_42055032.pdf) (Дата обращения: 20.03.2017).

2. Новикова И.И. Методологические основы организации мониторинга среды обитания и здоровья детей, посещающих дошкольные учреждения: [Электронный ресурс] / И.И. Новикова, Ю.В. Ерофеев, А.С. Крига // Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30072735> (Дата обращения: 25.11.2017).

3. Петренко С.С. Развитие и коррекция эмоциональной сферы дошкольника // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 298-301.

4. Ефимова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 130-133.

5. Гордиевский А.Ю., Гордиевская Н.А. Влияние метеоусловий как экологического фактора на вегетосоматические показатели организма дошкольников // Самарский научный вестник. 2016. № 1 (14). С. 23-26.

6. Ремезова Л.А. Инновационная модель комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения развития конструктивной деятельности дошкольников с нарушениями зрения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 137-141.

7. Курицина О.В. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для ребёнка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях лекотеки // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 60-63.

8. Чикова И.В., Диль-Илларионова Т.В. Специфика страхов детей 5-6 летнего возраста и опыт их преодоления в условиях дошкольного образовательного учреждения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 231-234.

9. Андрущенко Т.К. Методика диагностики сформированности здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 5-8.

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2015. 160 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Центр педагогического образования, 2014 г. 32 с.

12. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550): [Электронный ресурс] // – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_155553/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/) (Дата обращения: 25.02.2018).

*Статья поступила в редакцию 28.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 378.096+546

**ЗНАЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ОБЩАЯ И НЕОРГАНИЧЕСКАЯ ХИМИЯ»  
В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА  
ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СУДЕБНАЯ ЭКСПЕРТИЗА»**

© 2018

**Захарова Тамара Витальевна**, кандидат химических наук, доцент кафедры  
общей и неорганической химии*Саратовский национальный исследовательский  
государственный университет имени Н.Г. Чернышевского  
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: zacharova\_tv@mail.ru)*

**Аннотация.** Подготовка по химии по-прежнему остается ведущей в процессе обучения будущих судебных экспертов, поскольку судебная экспертиза во многом основывается именно на результатах химических наук, представляющих исследователю информацию о составе и физико-химических свойствах веществ и сложных смесей. Особенностями обучения химии для студентов юридического факультета Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского являются отсутствие необходимости сдачи ЕГЭ по химии при поступлении в ВУЗ и, как следствие, низкий базовый уровень химических знаний, а также малое число аудиторных часов, запланированных на обучение химическим дисциплинам. Сочетание классических методов обучения (лекции с демонстрационным материалом и лабораторные работы выполняемые студентами индивидуально) с современными заданиями в тестовой форме, разработанными преподавателями кафедры общей и неорганической химии Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, приводит к тому, что процесс обучения студентов будет протекать более успешно, поскольку обеспечивается активное вовлечение студентов в образовательный процесс. Практические задания, разработанные для всех разделов дисциплины, позволяют сформировать у студентов планируемые образовательные результаты, соответствующие компетенциям, заявленным в образовательном стандарте. Таким образом, знания и навыки работы с химическими веществами, приобретенные студентами-первокурсниками, будут способствовать успешному решению задач, возникающих в их профессиональной деятельности, а также качественному усвоению химических знаний, получаемых при изучении более специализированных химических и криминалистических дисциплин на старших курсах.

**Ключевые слова:** судебная экспертиза веществ, материалов и изделий; высшее образование; специалитет; общая и неорганическая химия; методы повышения качества подготовки студентов нехимических факультетов по химии.

**THE SIGNIFICANCE OF TEACHING GENERAL AND INORGANIC CHEMISTRY  
TO LAW DEPARTMENT STUDENTS MAJORING IN FORENSIC ANALYSIS**

© 2018

**Zacharova Tamara Vitalievna**, candidate of chemical sciences, associate professor  
of the Department of General and Inorganic Chemistry*Saratov State University  
(410012, Russia, Saratov, Astrakhaskaya street, 83, e-mail: zacharova\_tv@mail.ru)*

**Abstract.** Chemistry plays a major role in forensic expert training as forensic analysis is largely founded on results of chemical sciences that provide forensic expert with information on composition and physical and chemical properties of individual compounds and their mixtures. Teaching chemistry to students of the Department of Law of N.G. Chernyshevsky National Research Saratov State University has some distinctive problems. First of all, these students do not have to pass the Unified State Examination in Chemistry and, therefore, their knowledge of basic chemistry is poor; secondly, the amount of hours planned for lectures and practical lessons in chemistry is very small. Combination of classic educational techniques (lectures with demonstration experiments and laboratory courses involving experiments performed individually by each student) with contemporary test-based tasks developed by associate professors of the Department of General and Inorganic Chemistry of the Institute of Chemistry of Saratov State University improves efficiency of student education as the student become actively involved in the education process. Series of practical tasks developed for all of studied chemical topics helps in formation of planned academic results compliant with skill set requirements stipulated by corresponding standard of education. Thus, knowledge and experimental skills gained by first year students as a result of working with various chemical agents will help them in solving various problems in their future career as well as better prepare them for more complex chemical and forensic subjects taught to them in their senior years.

**Keywords:** forensic analysis of compounds, materials and products; higher education; specialist's degree; general and inorganic chemistry; techniques for improving the quality of chemical education for students not majoring in chemistry.

Учитывая условия современного российского общества, огромное значение имеет выбор направления и специализации профессиональной деятельности каждого человека. Как следствие, особую значимость приобретает выбор учебного заведения, что усиливает конкуренцию на рынке образовательных услуг.

В связи с этим, для повышения конкурентоспособности Саратовским национальным исследовательским государственным университетом имени Н.Г. Чернышевского (далее – СГУ) был разработан новый учебный план подготовки студентов юридического факультета по специальности «Судебная экспертиза» (специализация – «Экспертизы веществ, материалов и изделий», квалификация выпускника – судебный эксперт), соответствующий федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению подготовки 40.05.03 Судебная экспертиза (уровень специалитета) [1], утвержденному Министерством

образования и науки Российской Федерации в 2016 году.

В базовой части нового учебного плана присутствует большое количество специализированных дисциплин, посвященных экспертизе разного рода материалов (металлы и сплавы, лакокрасочные материалы и покрытия, волокнистые материалы, нефть и продукты ее переработки, горюче-смазочные материалы, психотропные и наркотические вещества, лекарственные препараты, пластмассы, резина и изделия из них). Однако такие предметы химического цикла, как общая, неорганическая, органическая, физическая и аналитическая химия, применение рентгеновских, хроматографических, спектральных методов исследования и т. п., относятся к вариативной части программы, несмотря на то, что проведение вышеуказанных экспертиз невозможно без достаточно глубоких познаний в химии [2]. И, тем не менее, подготовка по химии по-прежнему остается ведущей в процессе обучения будущих судебных экспертов,

поскольку судебная экспертиза во многом основывается именно на результатах химических наук, предоставляющих исследователю информацию о составе и физико-химических свойствах веществ и сложных смесей.

Качественная и количественная экспертиза материалов, веществ и изделий является сложным многоплановым исследованием вещественных доказательств. Проведение такого исследования базируется на глубоком профессиональном обучении экспертов-криминалистов, а это означает, что производство подобных экспертиз не может быть поручено неподготовленным специалистам [2].

Основу высокого качества профессиональной подготовки студентов в ходе обучения составляет рационально организованный учебный процесс, главной целью которого является не только представление необходимого объема знаний, но и формирование у них более полного и глубокого представления о будущей профессии [3].

Можно выделить следующие отличия обучения в вузе от обучения в школе: в вузе больший акцент ставится на самостоятельную работу студента по переработке и применению полученных им знаний; в вузе в целом более высокие требования к личности обучающегося; для вуза характерно более широкое использование научной литературы; восприятие и запечатление в памяти большого объема трудного материала требует большой интенсивности учебного процесса; обучение в вузе требует не просто выучивания задания, но и осмысления материала и самостоятельной работы; подготовка к занятиям требует градации полученных фактов на существенные и несущественные и концентрации внимания на существенных фактах в рамках лекций и лабораторных занятий. Эти отличительные черты, характеризующие учебу в вузе, по сравнению с общеобразовательной школой, являются реально существующими факторами, из-за которых у первокурсников возникают трудности [4]. Особенности обучения химии для студентов юридического факультета являются отсутствие необходимости сдачи ЕГЭ по химии при поступлении в ВУЗ и, как следствие, низкий базовый уровень химических знаний, а также малое число аудиторных часов, запланированных на обучение химическим дисциплинам. Так, на изучение дисциплины «Общая и неорганическая химия» по стандарту выделяется 18 ч лекционных занятий и 27 ч часов лабораторных занятий, что составляет примерно 40 % от общего числа часов (108).

Однако, в качестве основной трудности для студентов занимает отсутствие навыков планирования и распределения времени, тем самым усложняя их адаптацию к новым условиям обучения, в частности, к необходимости непрерывной учебы и продолжения самостоятельных занятий во внеаудиторное время. Другой проблемой для студентов является необходимость переключения и распределения своего внимания на занятиях. Так, студентам трудно выделить наиболее существенные факты при быстром чтении лекции, поскольку они не успевают достаточно быстро конспектировать и одновременно распределять получаемую информацию на основную и второстепенную.

Процесс приобретения обучающимися профессионально важных знаний, умений и навыков требует от них активной и творческой деятельности. Приоритетной задачей, которая ставится перед преподавателем младших курсов, является помощь обучающимся в преодолении присущих им школьных стереотипов, к которым относится минимальный контроль за подготовкой к занятиям со стороны преподавателя. Появляется необходимость в росте учебной мотивации у студентов, обуславливающую внутреннюю активность в деятельности и стремление к самообразованию.

Последние несколько десятилетий поиски путей повышения качества высшего образования ведутся в русле формирования компетенций. Значительное количество отечественных и зарубежных ученых, исследуя терми-

ны «компетенция» и «компетентность», приходят к заключению о ведущей роли данных понятий в педагогическом процессе [5-10]. Компетенции, формируемые в процессе получения студентом высшего образования, напрямую определяют результат его обучения.

Педагогу также необходимо учитывать психологические и возрастные особенности студентов. Л.С. Выгодский отмечал в своем труде, что «по общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи детского развития» [11]. Поэтому особым периодом в жизни человека следует считать именно студенческий возраст.

Проблема поиска методов активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся исследовалась различными авторами. Были предложены различные варианты решения данной проблемы: создание особых дидактических и психологических условий обучения, расширение объема преподаваемой информации, ее спрессовывание и ускорение процессов восприятия информации, усиление в управлении учебно-познавательной деятельности контрольных форм, широкое применение наглядных и технических средств обучения [12-14].

Таким образом, учитывая перечисленные требования к организации процесса обучения преподавателем, активность студентов будет проявляться и развиваться в деятельности, которая есть не просто проявление активности, но и тренировка в процессе обучения, что имеет огромное значение при последующем обучении и профессиональной деятельности. Упор на умения, на практическое применение изученного материала даёт возможность максимально полно подготовить выпускника вуза к реалиям будущей профессиональной деятельности. Изучение основ общей и неорганической химии будущими сотрудниками правоохранительных органов, овладение ими навыками работы с химическими веществами порождает проблемы содержательного и методического характера.

Лекции, читаемые для студентов первого курса юридического факультета СГУ преподавателями кафедры общей и неорганической химии всегда сопровождаются демонстрационным экспериментом, наглядно показывающим достоверность излагаемых теоретических фактов. Задача преподавателя заключается в том, что ему необходимо предоставить учащимся такие формы наглядности и демонстрационные материалы, которые не только дополняют словесную информацию, но и выступают носителями содержательной информации, такие как презентации, таблицы, стенды с химическими реактивами. Во время лекции преподаватель демонстрирует и комментирует относящиеся к данной теме различные минералы и породы, содержащие редкие, редкоземельные и другие металлы, и сплавы этих металлов.

Поскольку в современных школах практически отсутствует обучение правилам оформления лабораторных журналов, то преподавателями кафедры был разработан рабочий журнал студента для лабораторных работ [15]. В данном журнале дается алгоритм проведения экспериментов и описания наблюдаемых результатов, а также приводятся наводящие вопросы с целью формирования навыков формулирования общих выводов на основе полученных результатов. Вместе с тем, как показывают результаты входного контроля перед изучением данной дисциплины у студентов первого курса юридического факультета СГУ, недостаточно сформированы базовые умения и навыки по работе в химической лаборатории, с тестовыми заданиями и справочными материалами по химии. В связи с этим, для лучшего усвоения полученных в ходе обучения знаний в конце каждого занятия студентам предлагается пройти тестовый контроль, к которому у них есть возможность подготовиться заранее с помощью электронных пособий [16-22], разработанных преподавателями кафедры общей и неорганической химии.

Таким образом, сочетание классических методов обучения (лекции с демонстрационным материалом и лабораторные работы выполняемые студентами индивидуально) с современными заданиями в тестовой форме приводит к тому, что процесс обучения студентов будет протекать более успешно, поскольку обеспечивается активное вовлечение студентов в образовательный процесс. В целях оптимизации учебного процесса и повышения мотивации и активности учебной деятельности студентов применяется рейтинговая система с учетом всех видов работы. Это позволяет обеспечить регулярность посещения лекций, подготовки к лабораторным работам и выполнения самостоятельной работы во внеаудиторное время.

В конце семестра на последнем практическом занятии студенты выполняют экспериментальную контрольную работу по определению состава неизвестных для них веществ и принадлежности их к определенному классу соединений. Это позволяет оценить сформированность их навыков по проведению химического эксперимента и оценить качество их теоретической подготовки.

Практические задания, разработанные для всех разделов дисциплины, позволяют сформировать у студентов планируемые образовательные результаты, соответствующие компетенциям, заявленные в образовательном стандарте [23–25]. Таким образом, студент первокурсник юридического факультета должен уметь реализовывать приобретенные знания и навыки работы с химическими веществами при решении задач, возникающих в профессиональной деятельности, добываясь при этом необходимого и желаемого результата. Знания, умения и навыки, полученные студентом в ходе обучения дисциплине «Общая и неорганическая химия», также способствуют качественному усвоению химических знаний, получаемых при изучении более специализированных химических и криминалистических дисциплин на старших курсах.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 28 октября 2016 г. № 1342 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.03 Судебная экспертиза (уровень специалитета)» // СПС КонсультантПлюс
2. Митричев В.С. Труды по судебной экспертизе. М.: Наука, 2006. 399 с.
3. Бекоева М.И. Условия оптимизации профессиональной успешности студентов в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №4 (17). С. 63–65.
4. Тахохов Б.А. О персонификации как направлении в педагогике высшей школы // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. 2016. Том 5. №3 (16). С. 175–179.
5. Белашов П.Д. Сущность понятия «компетенция» и «компетентность» в научной литературе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 79–84.
6. Дзюбенко И.А. Сущность понятий «компетентность» и «компетенция» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 18–20.
7. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196–205.
8. Баркетова М.В. Специфика оценки профессиональных компетенций студента вуза: к постановке проблемы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 19–22.
9. Гудкова С.А., Гомцын Д.В. Квалиметрический подход к диагностике уровня сформированности компетенций магистрантов, обучающихся по направлению педагогика // Карельский научный журнал. 2017. Т. Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

6. № 2 (19). С. 16–18.

10. Равен Д., Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Компетентология: от праксеологии до социкибернетики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 167–175.

11. Выгодский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. и со вступ. ст. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

12. Сафина Л.Г. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках химии с помощью игровых технологий // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 102–104.

13. Ефремкина И.Н. Инновационные методы обучения как средство активизации познавательной деятельности студентов (на примере психологии) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 74–80.

14. Боброва Н.Г. Виды учебно-познавательной деятельности в обучении биологии: дидактическая и методическая характеристика // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 11–15.

15. Кожина Л.Ф., Захарова Т.В., Макушова Г.Н. Рабочий журнал студента для лабораторных работ по химии: Учебно-методическое пособие. Саратов, Издательский центр «Наука», 2014. 73 с

16. Растворы и их свойства в вопросах и ответах [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Ин-т химии; сост.: Л. Ф. Кожина, Т. В. Захарова, М. В. Пожаров. – Саратов: [б. и.], 2014. – 66 с.

17. Скорость химических реакций. Химическое равновесие [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / ФГБОУ ВО «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», Ин-т химии; авт.-сост.: Л. Ф. Кожина [и др.]. – Саратов: [б. и.], 2014. – 59 с.

18. Гидроксиды и их свойства [Электронный ресурс] / Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»; авт.-сост.: Л. Ф. Кожина, Т. В. Захарова, М. В. Пожаров. – Саратов: [б. и.], 2015.

19. Неметаллы и их свойства [Электронный ресурс] / Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»; авт.-сост.: Л. Ф. Кожина, Т. В. Захарова, М. В. Пожаров. – Саратов: [б. и.], 2015.

20. Металлы и их свойства [Электронный ресурс] / Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского»; авт.-сост.: Л. Ф. Кожина, Т. В. Захарова. - Саратов: [б. и.], 2015. – 36 с.

21. Строение атома и периодическая система элементов Д.И.Менделеева [Электронный ресурс] / Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Ин-т химии; авт.-сост.: Л. Ф. Кожина, Т. В. Захарова, Г. Н. Макушова. – Саратов: [б. и.], 2015. – 42 с.

22. Химическая связь: теория и практика [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Ин-т химии; авт.-сост.: Л. Ф. Кожина, Т. В. Захарова, М. В. Пожаров. – Саратов: [б. и.], 2016. – 59 с.

23. Таранцева К.Р., Мойсеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Распределение заданий по уровню сложности и учебным целям при разработке компетентностного подхода к оцениванию знаний // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 161–165.

24. Кипина О.А. Практическая подготовка бакалавров педагогики в контексте компетентностного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 149-152.

25. Прохорова М.П., Булганина С.В. Особенности проектирования содержания учебных заданий с позиций компетентностного подхода // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 58-60.

*Статья поступила в редакцию 16.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛЮБОЗНАТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

© 2018

**Знаменщикова Надежда Валерьевна**, бакалавр  
**Шинкарёва Надежда Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Психологии и педагогики дошкольного образования»  
*Иркутский государственный университет*  
(664053, Россия, Иркутск, улица Нижняя-Набережная, 6, e-mail:shinkaryva@yandex.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема любознательности детей старшего дошкольного возраста. Проблема любознательности является одной из традиционных в психолого-педагогической науке. В то же время, она не утрачивает свою актуальность. Изучены взгляды авторов на данную проблему, где авторы выделяют целый ряд направлений в изучении любознательности и считают, что в старшем дошкольном возрасте познавательное развитие приобретает новые черты: происходит смена периода «упорядочивания» информации на «накопление» информации, характеризующееся более глубоким познанием качеств и свойств разных предметов и объектов окружающего мира. Особенно это значимо на современном этапе, когда происходят глубокие изменения в познавательной деятельности детей, обусловленные значительным увеличением информационного потока, возрастанием требований к процессу переработки и усвоения информации, а также на фоне воздействия средств мультимедиа, которые формируют среди детей дошкольного возраста пассивных наблюдателей и в значительной степени приводят к снижению проявлений у них любознательности. Представлены результаты изучения особенностей проявления любознательности у старших дошкольников, выделены критерии любознательности, охарактеризованы уровни развития любознательности, представлены методики по изучению любознательности детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** вопросы, любознательность, любопытство, познавательная активность, познавательное развитие, познавательная потребность, структура любознательности, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, деятельный компонент, уровни любознательности старший дошкольный возраст.

PECULIARITIES OF MANIFESTATIONS OF CURIOSITY IN CHILDREN  
OF SENIOR PRESCHOOL AGE

© 2018

**Znamenshchikova Nadezhda Valeryevna**, bachelor  
**Shinkareva Nadezhda Alekseevna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
of « Psychology and pedagogy of preschool education»  
*Irkutskstate University*  
(664053, Russia, Irkutsk, Nizhnyaya-Naberezhnaya street, 6, e-mail: shinkaryva@yandex.ru)

**Abstract.** The article deals with the problem of curiosity of children of preschool age. The problem of curiosity is one of the traditional in psychological and pedagogical science. At the same time, it does not lose its relevance. The authors studied the views on this problem, where the authors identify a number of areas in the study of curiosity and believe that in the older preschool age cognitive development acquires new features: there is a change in the period of “ordering” information on the “accumulation” of information, characterized by a deeper knowledge of the qualities and properties of different objects and the object. This is especially significant at the present stage, when there are profound changes in the cognitive activity of children, due to a significant increase in the flow of information, the increasing requirements for the process of processing and assimilation of information, as well as the impact of multimedia, which form passive observers among preschool children and largely lead to a decrease in their The results of study of peculiarities of manifestation of the curiosity of the senior preschool children, criteria of curiosity, we characterized the levels of development of inquisitiveness, the presented method for the study of curiosity in preschool children.

**Keywords:** questions, curiosity, curiosity, cognitive activity, cognitive development, cognitive need, structure of curiosity, cognitive component, emotional component, active component, levels of curiosity senior preschool age.

Важнейшей задачей дошкольного образования на современном этапе является такая организация учебно-воспитательного процесса, которая позволяет наиболее полно раскрыть возможности ребенка. Как известно, в основе любой деятельности ребенка-дошкольника лежит его собственная активность, в том числе и познавательная.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены задачи познавательного развития в дошкольном возрасте. В их число входит развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации, формирование познавательных действий и т. д.

На данный момент в научной литературе можно выделить целый ряд направлений в изучении любознательности: Б.Г. Ананьев, Н.Б. Шумакова любознательность рассматривают как черту характера, В.С. Юркевич как определенный уровень познавательной потребности, Н.С. Лейтес как проявление умственной активности, Д.Е. Берлайн как условие мотивации, У. Джеймс как врожденное качество, С.И. Кудинов как системное качество, М.А. Холодная как интеллектуальное качество [1–3].

Мы согласны с Н.А. Шинкарёвой, что проблема мотивационной готовности к обучению в школе, не является достаточно разработанной в психолого-педагогической

литературе. В психологических исследованиях несмотря на различие подходов, признается факт, что эффективным школьное обучение может стать только в том случае, если первоклассник будет обладать необходимыми и достаточными для обучения качествами, которые в процессе обучения развиваются и совершенствуются. Познавательный интерес выражен в своём развитии различными состояниями. Условно различают последовательные стадии его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес [4–13].

В старшем дошкольном возрасте познавательное развитие приобретает новые черты: происходит смена периода «упорядочивания» информации на «накопление» информации, характеризующееся более глубоким познанием качеств и свойств разных предметов и объектов окружающего мира. Основой развития любознательности ребёнка старшего дошкольного возраста выступает противоречие между сложившимися или имеющимися знаниями, умениями и навыками, усвоенным опытом достижения результата методом проб и ошибок, новыми познавательными задачами, ситуациями, возникшими в процессе постановки цели деятельности и её достижения.

Н.К. Рамонова в структуре любознательности выделяют когнитивный компонент (наличие внимания и

интереса к предмету или деятельности), эмоциональный компонент (положительное отношение к процессу познания), деятельный компонент (самостоятельные действия познавательного характера), а так же уровневые характеристики развития любознательности у детей шестого года жизни:

– высокий уровень характеризуется наличием у ребенка осознанного внимания и интереса к предмету деятельности, разнообразными и многочисленными вопросами, свидетельствующими о стремлении ребенка глубже понять наблюдаемые явления. У дошкольников с высоким уровнем наблюдается положительное эмоциональное отношение к предмету или деятельности. Они проявляют активность и самостоятельность в процессе познания окружающего мира;

– средний уровень развития любознательности характеризуется тем, что у детей проявляется осознанное внимание и интерес к предмету или объекту окружающего мира, желание узнать его качества и свойства, что проявляется в вопросах. В то же время, активные самостоятельные действия познавательного характера у дошкольников со средним уровнем наблюдаются редко;

– низкий уровень характеризуется тем, что у детей не проявляется осознанное внимание и интерес к предмету или деятельности, и их вопросы ориентированы только на внешние признаки предмета. У них не наблюдается положительного эмоционального отношения к предмету или объекту, они не проявляют активных самостоятельных действий, направленных на познание предмета или деятельности в процессе исследования [14].

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей проявления любознательности у детей старшего дошкольного возраста.

Базой исследования выступало МКДОУ «Ункурликский детский сад» Нукутский район Иркутской области. В исследовании приняли участие две группы детей шестого года жизни (экспериментальная и контрольная), по 20 человек в каждой.

Диагностический инструментарий для оценки проявлений любознательности включал в себя:

1. Методика «Вопрошайка» (Н.Б. Шумакова) [3].
2. Методика «Загадка» (И.Э. Баранова) [15].
3. Проективная методика «Сахар» (Л.Н. Прохорова).

С помощью методики «Вопрошайка» мы изучили уровни развития когнитивного компонента любознательности, который проявляется в характере вопросов детей.

Поисковые вопросы преобладали у 20 % детей обеих групп. Эти дошкольники задавали вопросы с целью проанализировать то, что они видят на картинке, и понять, что им неизвестно, сформулировать предположение. Это вопросы поисково-исследовательского характера, которые отражают готовность ребенка осуществлять процесс познания.

Коммуникативные вопросы преобладали у 25 % детей экспериментальной группы и у 35 % контрольной группы. Эти дошкольники задавали вопросы, в большей степени ориентируясь на установление контакта. Среди этих вопросов было много вопросов, не относящихся к содержанию предлагаемых картинок. Например, это такие вопросы, как «А где вы взяли эти картинки?», «А кто вам их дал?», «Зачем нужно рассказывать по этим картинкам?» т. д. При этом, собственно познавательная активность через вопросы проявлялась у детей шестого года жизни недостаточного.

Оценочные вопросы преобладали у 25 % детей в обеих группах. Эти дошкольники шестого года жизни характеризовались тем, что оценочные вопросы у них являлись продолжением вопросов познавательного характера, но их назначение было в том, чтобы проверить правильно ли ребенок рассуждает. По характеру вопросов, мы сделали вывод о том, что у этих детей присутствует неуверенность в том, что они правильно задают вопросы и большое количество оценочных вопросов

препятствовало развитию собственно поисковой познавательной деятельности, поскольку ребенок был больше обеспокоен характером своих ответов.

Вопросы-уточнения преобладали у 30 % детей экспериментальной группы и у 20 % контрольной группы. Эти дошкольники шестого года жизни ориентировались на то, чтобы восполнить недостающую информацию, которой им не хватало для осуществления самостоятельного поиска. Примерами таких вопросов могут выступать следующие: «Кот улыбается, глядя на пустую бутылку, но так не бывает, ведь в бутылке ничего нет, верно? Она не может его развеселить?».

Анализ характера вопросов и их количество позволяет нам сделать следующие выводы. У детей шестого года жизни когнитивный компонент любознательности проявляется в характере задаваемых вопросов. О высокой степени сформированности данного компонента свидетельствует преобладание поисковых вопросов. О средней степени сформированности когнитивного компонента свидетельствует сочетание поисковых вопросов и вопросов уточнений. Низкая степень развития когнитивного компонента любознательности проявляется у детей, у которых преобладают коммуникативные и оценочные вопросы. Наблюдения за детьми в процессе выполнения задания и анализ их ответов показали, что у большинства детей шестого года жизни, когнитивный компонент любознательности сформирован не в полной мере, поскольку у детей поисковые вопросы сочетаются с другими типами вопросов и познавательная активность не всегда носит последовательный характер и достигает поставленной цели.

Результаты оценки эмоционального компонента любознательности по методике «Загадка» являлись следующими: высокий уровень выявлен у 20 % детей экспериментальной группы и у 25 % контрольной группы средний уровень выявлен у 45 % детей экспериментальной группы и у 40 % контрольной группы низкий уровень составил по 35 % детей в обеих группах.

Дети с высоким уровнем эмоционального компонента, отгадывая загадку, смогли безошибочно заполнить пустые квадраты подходящими картинками и отгадать слово. При этом, они сделали это с первого раза, у них это не вызвало затруднений, но вызвало устойчивый интерес. Дети испытывали положительные эмоции в процессе отгадывания, обрадовались тому, что правильно отгадали зашифрованное слово и предложили взрослому отгадать еще одну загадку. У этих дошкольников отчетливо проявилось положительное эмоциональное отношение к познавательной деятельности.

Старшие дошкольники, которых мы включили, в группу со средним уровнем развития эмоционального компонента любознательности проявляли нейтральное отношение. Интерес и положительные эмоции у них были не ярко выраженными, дети обрадовались тому, что правильно отгадали загадку, но сделали они это с небольшой подсказкой взрослого и не захотели продолжать дальше. Отказывались загадки, что может свидетельствовать о том, что процесс познания не вызывает у детей ярких положительных эмоций, которые бы выступали дополнительным стимулом для продолжения познавательной деятельности.

Дошкольники с низким уровнем развития эмоционального компонента в ходе выполнения задания не проявили заинтересованности и положительных эмоций в отношении процесса познания. Выполнить задание они смогли только с помощью взрослого и отказались от дальнейшего продолжения данного задания. У этих дошкольников не проявилось положительного эмоционального всплеска на фоне познавательной деятельности, что свидетельствует о недостаточном развитии эмоционального компонента любознательности. Результаты по методике «Загадка» показали, что уровень развития эмоционального компонента у детей шестого года жизни преобладают средний, что свидетельствует о

том, что процесс познания и познавательная активность у ребенка не сопряжены с положительными эмоциями, в результате чего у детей отмечается неустойчивость познавательной активности.

Методика «Сахар» использовалась нами для оценки деятельностного компонента любознательности. Высокий уровень выявлен у 20 % детей обеих групп. Средний уровень выявлен у 40 % детей экспериментальной группы, и у 45 % детей контрольной группы. Низкий уровень выявлен у 40 % детей экспериментальной группы, и у 35 % контрольной группы.

Дошкольники шестого года жизни с высоким уровнем развития деятельностного компонента активно приступали к поиску решения ответов на вопрос, они сразу включались в рассуждение, делали предположения, старались доказать их и подтвердить на основе цепочки логических рассуждений. Они проявляли самостоятельность и инициативность в поисковых действиях, использовали рассуждение как способ решения проблемы.

Дошкольники шестого года жизни со средним уровнем развития деятельностного компонента любознательности проявляли активность и инициативность в поисковых действиях, но иногда они обращались за помощью ко взрослому, т. е. не были в полной мере самостоятельными в решении данного вопроса. Кроме того, они не всегда достигали, поставленной цели иногда представляли лишь частичный результат.

Дошкольники с низким уровнем развития деятельностного компонента, самостоятельность, инициативность и активность в поисковых действиях не проявляли, ориентировались, на взрослого постоянно обращались за помощью, в соответствии с этим они затруднялись найти ответы на поставленные вопросы, рассуждали они не охотно.

Результаты по методике «Сахар» показали, что преобладающим уровнем развитием деятельностного компонента любознательности является средний уровень, который характеризуется тем, что у детей шестого года жизни проявления любознательности сопряжены с недостаточной самостоятельностью и поисковой активностью при наличии эмоционально-положительного отношения к процессу познания.

Обобщив результаты по трем методикам, мы смогли определить уровневые характеристики развития любознательности у детей шестого года жизни на основе рассмотрения, характеристик каждого компонента развития любознательности.

Количество дошкольников, которые отнесены к высокому уровню развития любознательности составило 20% человек в экспериментальной группе, и 25 % в контрольной группе. Количество дошкольников, отнесенных к среднему уровню развитию любознательности, составило 45 % человек в экспериментальной группе, и 40 % человек в контрольной группе. Количество дошкольников, отнесенных к низкому уровню развития любознательности, составило по 35 % человек в каждой из групп.

Охарактеризуем каждый уровень развития любознательности.

Высокий уровень развития любознательности имеет следующие характеристики. Дошкольники, отличаются высокой познавательной активностью, выражающейся в поисковом характере их действий и вопросов. Они проявляют инициативность, самостоятельность, эмоционально-положительное отношение к познавательной деятельности, активно включаются в процесс познания, применяют известные им способы познания для достижения результата.

Средний уровень любознательности имеет следующие характеристики: дошкольники проявляют интерес и поисковую активность в форме вопросов, направленную на решение поставленной задачи, в тоже время они не всегда бывают уверены в правильности своих действий, могут отвлекаться от намеченной цели, в результате

им необходима определенная помощь взрослого. Эмоциональное отношение к процессу познания у них положительное, но не всегда устойчивое, иногда они не могут самостоятельно применить известные им способы познания для решения поставленной задачи.

Низкий уровень развития любознательности имеет следующие характеристики. Дошкольники не проявляют интереса к познавательной деятельности, их поисковая активность в форме вопросов является низкой, вопросы преимущественно непродуктивного характера. Эмоциональное отношение у них преобладает нейтральное, но может отмечаться и негативизм по отношению ко всему заданию, самостоятельно они не могут применить способы познания, в результате чего решение познавательных задач у них бывает затруднено.

Таким образом, результаты исследования показали, что у большинства детей старшего дошкольного возраста любознательность развита недостаточно, и преобладающими являются средний и низкий уровни ее развития. Для них характерно неустойчивое отношение к процессу познания, при самостоятельном применении известных способов познания для решения поставленной задачи, недостаточная поисковая активность в форме вопросов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ананьев Б.Г. Познавательные потребности и интересы. М., 2009. – 25 с.
2. Берлайн Д.Е. Любознательность и поиск информации // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 54–60.
3. Шумакова Н.Б. Возраст вопросов – М.: Знание, 2010. – 80 с.
4. Шинкарёва Н.А., Евдокимова О.А. Развитие познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста в процессе дидактической игры// Проблемы и перспективы развития образования Материалы V Международной научной конференции. 2014. С. 102–104.
5. Сашкова Н.А., Шинкарева Н.А. К проблеме мотивационной готовности к обучению в школе, детей старшего дошкольного возраста // В сборнике: Наука, образование, общество: проблемы и перспективы развития сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 частях. 2013. С. 107–110.
6. Бичерова Е.Н. Роль познавательного интереса и познавательной активности в развитии творческого мышления младших школьников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 190–193.
7. Шинкарёва Н.А., Евдокимова О.А. Дидактическая игра как средство развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста // Материалы IV Международной научной конференции «Актуальные вопросы современной педагогики» (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). 2013. С. 72–74.
8. Бондаренко, А.В., Шинкарева Н.А. Педагогические условия развития любознательности у детей старшего дошкольного возраста // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. № 4 (7). С. 38–40.
9. Репринцева Г.А., Серых Л.В. Субъектно-событийная общность детей и взрослых как условие развития субъектности дошкольников в познавательной деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 142–145.
10. Сафина Л.Г. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках химии с помощью игровых технологий // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 102–104.
11. Копаева Е.В. Образовательные технологии, способствующие развитию научно- познавательных интересов старшеклассников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 75–78.
12. Китева Э.Р. Формирование познавательных учеб-

ных действий у младших школьников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 27-29.

13. Барышникова Е.В. Изучение мотивации и интереса к выбору профиля обучения у обучающихся подросткового возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 284-287.

14. Рамонова К.М. Особенности и пути развития любознательности у детей дошкольного возраста. СПб, 2007. – 187 с.

15. Баранова Э.А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников [Текст] / Э.Л. Баранова. – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.

*Статья поступила в редакцию 28.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 371.7

**НЕКОТОРЫЕ КОНСТРУКТИВНЫЕ РЕШЕНИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

© 2018

**Лялюк Александр Викторович**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой физического воспитания и спорта**Иванова Наталья Геннадьевна**, кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры физического воспитания и спорта*Кубанский государственный технологический университет  
(350072, Россия, Краснодар, улица Московская, 2, e-mail: nataliaiva67@mail.ru)*

**Аннотация.** В современной системе российского просвещения и в высшей школе создание безопасной образовательной среды становится особенно актуальной проблемой. Обеспечение условий безопасности во многом зависит от оснащённости объектов образования современными техническими устройствами, создающими условия для сохранения здоровья обучающихся. Одним из таких конструктивных решений является усовершенствованный, технологично простой тренажер, который одновременно формирует правильную осанку, сохраняет остроту зрения, а также способствует профилактике различных болезней глаз, благодаря постоянному оптимальному расстоянию от стола до глаз. Тренажер выполнен из эластичного материала и состоит из пояса с двумя вертикально закрепленными на нем спинальными стойками, с возможностью регулирования их высоты, и устройство для фиксации подбородка, состоящие из стержня с валиком для опоры подбородка. Результаты использования тренажера: отсутствие болей в нижней части спины, остеохондроза и сколиоза, нет нарушений дыхания и кровообращения, головных болей (мигрени), хронической усталости, а также снижения у обучающихся остроты зрения. Сформированный с помощью тренажера правильный динамический стереотип при работе за рабочим столом (партой) сохраняется у человека на всю жизнь.

**Ключевые слова:** безопасность, образовательная среда, здоровый образ жизни, валеология, тренажер, осанка, зрение, болезни глаз, полезная модель, профилактика, школа, технические решения.

**SOME CONSTRUCTIVE SOLUTIONS FOR SECURITY  
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

© 2018

**Lyaluk Alexander Viktorovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
Head of the Department of Physical Education and Sports**Ivanova Natalia Gennadievna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor,  
associate professor of the Department of Physical Education and Sports*Kuban State Technological University**(350072, Russia, Krasnodar, Moskovskaya street, 2, e-mail: nataliaiva67@mail.ru)*

**Abstract.** In the modern system of Russian education and in higher education, the creation of a safe educational environment is becoming a particularly pressing problem. The provision of security conditions largely depends on the equipping of educational facilities with modern technical devices that create conditions for preserving the health of students. One such design solution is an advanced, technologically simple simulator that simultaneously forms the right posture, maintains visual acuity, and also helps prevent various eye diseases, thanks to a constant optimal distance from the table to the eyes. The simulator is made of an elastic material and consists of a belt with two spinal columns vertically fixed on it, with the possibility of adjusting their height, and a device for fixing the chin, consisting of a rod with a roller for supporting the chin. The results of the use of the simulator: absence of pain in the lower back, osteochondrosis and scoliosis, there are no disturbances in breathing and circulation, headaches (migraine), chronic fatigue, and a decrease in learning visual acuity. Formed with the help of a simulator, the correct dynamic stereotype when working at the desk (desk) is saved for a lifetime.

**Keywords:** safety, educational environment, healthy lifestyle, valeology, simulator, posture, eyesight, eye diseases, utility model, prevention, school, technical solutions.

В Конвенции о правах ребенка и во «Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей» отмечено, что современное образование должно стать здоровьесберегающим [1, 2].

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» жизнь и здоровья человека относятся к приоритетным направлениям государственной политики в сфере образования [3].

Несмотря на это в Российской Федерации из года в год снижается число абсолютно здоровых детей. В первый класс приходит 25 % здоровых детей, в третьем их количество сокращается до 19 % [4].

К концу первого учебного года у трети младших школьников наблюдаются нарушения в работе сердечно-сосудистой системы, число страдающих близорукостью увеличивается с 3 до 30 %, нервно-психическими расстройствами – с 15 до 40 %, гастроэнтерологическими заболеваниями – в 3,8 раза [5].

Следует позитивно оценить накопленный педагогической наукой опыт в области оздоровления школьников.

В частности, проблема гигиены детей как один из структурных компонентов компетенций в области здоровьесбережения нашла отражение в научных трудах И.А. Арнольди, М.В. Антроповой, О.А. Василенко,

И.Д. Гальперина, Г.С. Розенберга, О.И. Дониной А.К. Кагиева, Н.Ф. Петровой, Л.А. Потаповой, Г.Н. Сердюковской, С.П. Шишкунова и др. [6; 7].

Вопросы компетентностной подготовки школьников в области формирования социального, психического, духовного здоровья освещены в работах О.Ф. Алексева, Б.Г. Анянбева, А.Г. Асмолова, М.И. Бекоева, Л.И. Божович, С.Д. Демидовой, Б.С. Гершунского, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, О.А. Кухаревой, И.В. Черкасовой и др. [8; 9].

Одной из проблем обеспечения безопасной образовательной среды является сохранение правильной осанки обучающихся.

В настоящее время эта проблема частично решается с помощью корсетов нескольких разновидностей использование которых в течении длительного времени невозможно, в связи с тем, что они не удобны в применении и сильно сдавливают грудную клетку ребенка.

Наиболее близким аналогом полезной модели, принятым нами за прототип, является «Тренажер для формирования правильной осанки и сохранения остроты зрения младших школьников» (патент на полезную модель №110636).

Он состоит: из двух спинальных стоек с загнутыми верхними концами для обхвата плечевого пояса, устройства для поддержки подбородка и эластичного пояса с

кармашками и липучкой [10].

Несмотря на простоту конструкции прототип имеет четыре регулировки по габаритам ученика: первая – подъемом или опусканием Т-образных втулок по спинальным стойкам вместе с устройством поддержки подбородка регулируется расстояние от стола до глаз 30–35 см; вторая – поднимая или опуская спинальные стойки в кармашках, регулируют тренажер по росту ученика; третья – используя разные кармашки проводят регулировку по ширине туловища; четвертая – с помощью липучки на эластичном поясе регулируется обхват талии.

К недостаткам прототипа относятся: отсутствие регулировки загнутых концов спинальных стоек по габаритам плечевого пояса; отсутствие регулировки устройства для поддержки подбородка, в частности, горизонтальной перекладины по ее длине в соответствии с шириной груди; наличие сложности в изготовлении некоторых узлов тренажера.

Задачей настоящей полезной модели является разработка простейшего, еще более легкого, технологичного в изготовлении, экологически чистого и дешевого тренажера, который одновременно формирует правильную осанку школьника и сохраняет остроту зрения, а также способствует профилактике различных болезней, связанных с позвоночником и различными глазных болезней.

Техническим результатом использования тренажера является выработка динамичного стереотипа правильной позы школьника, сидя за партой (без искривления позвоночника), а также сохранения остроты зрения и профилактики болезней позвоночника и глаз. Тренажер прост в изготовлении, легок, безопасен и имеет низкую себестоимость [11].

Тренажер может использоваться как в школе, так и дома, при выполнении домашних заданий. Если сделать спинальные стойки длиннее, то его можно использовать и взрослым людям, в частности, студентам, но в домашних условиях, чтобы они не стеснялись окружающих.

У ребенка младших классов позвоночник еще очень мягкий и гибкий, поэтому именно в этом возрасте необходимо ежедневно следить за правильной осанкой, а также за остротой зрения школьника.

Благодаря жесткости спинальных стоек, ученик не сможет сутулиться, сильно отклоняться влево или вправо, формируя и сохраняя правильную осанку, сидя за партой несколько часов в день.

А устройство для фиксации подбородка обеспечивает постоянное, физиологически оптимальное расстояние 30–35 см от стола до глаз, сохраняя остроту зрения и служит профилактикой близорукости и других глазных болезней.

При этом полностью разгружены мышцы шейного отдела позвоночника и кровь свободно поступает к головному мозгу. Грудная клетка ничем не стянута и ребенок свободно дышит.

При использовании тренажера у ученика не будет болей в нижней части спины, остеохондроза и сколиоза, нарушения дыхания и кровообращения, головных болей (мигрени), хронической усталости, а также не будет снижения остроты зрения. Сформированный тренажером динамический стереотип при работе за партой (столом) в младших классах сохраняется на всю жизнь, избавив человека от многих болезней [12].

На рисунке 1 представлен общий вид тренажера. Он состоит из: двух спинальных стоек 1, выполненных из металлопластиковых лент, шириной 12–15 мм и толщиной 1-1,5 мм с изогнутыми верхними концами для обхвата плечевого пояса; устройства для поддержания подбородка 2, закрепленное на спинальных стойках с опорой на резиновые кольца 3, одетые на концы спинальных стоек; эластичного пояса 4 с липучками 5; двух кармашек 6, выполненных из материи в виде двух колец (одно в другом) на липучках, причем в большие кольца продевается эластичный пояс 4, а в малые вставляются нижние концы спинальных стоек 1.

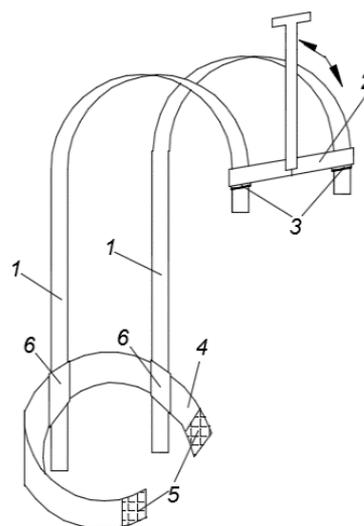


Рисунок 1 - Общий вид тренажера: 1 – стойки; 2 – устройство для поддержания подбородка; 3 – кольца; 4 – пояс; 5 – липучки; 6 – кармашки

На рисунке 2 представлено устройство для поддержания подбородка. Оно содержит: горизонтальную перекладину 7, выполненную в виде трубки из материи с язычками (на обоих концах), которые имеют липучки 5; трубка имеет посередине разрез 8; стержень 9, выполненный из жесткого провода диаметром 3 мм, причем верхняя его часть изогнута эллипсообразно, а нижняя часть (два конца), развернута в разные стороны под углом 90°, средняя часть стержня размещается в пластиковом футляре 10. На верхний конец стержня 9 одевается поролоновая трубка 11, с разрезом 12 посередине. Нижние концы стержня 9 вставляются в прорезь 8 горизонтальной перекладины 7 и свободно может вращаться в ней.

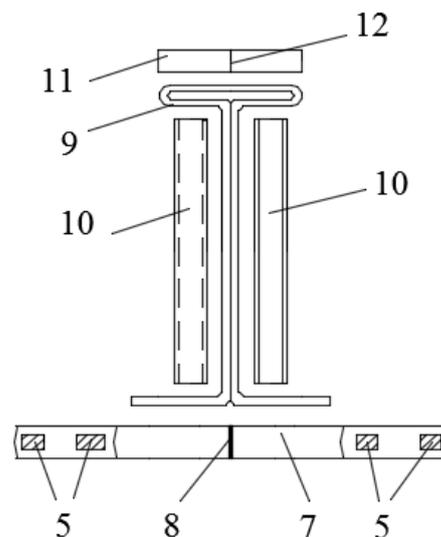


Рисунок 2 - Устройство для поддержания подбородка: 5 – липучки; 7 – горизонтальная перекладина; 8 – разрез; 9 – стержень (верхняя часть); 10 – пластиковый футляр; 11 – поролоновая трубка; 12 – разрез

Язычки горизонтальной перекладины 7 охватывают обе спинальные стойки 1, а благодаря липучкам 5 можно изменять длину горизонтальной перекладины по ширине туловища школьника. Положение горизонтальной перекладины дополнительно фиксируется двумя резиновыми кольцами 3, одеваемые на спинальные стойки.

На рисунке 3 представлен один из двух карманов 6,

выполненный в виде двух колец из материала (один в другом) на липучках (не показаны), причем малое кольцо 13 располагается с наружной стороны эластичного пояса, который продевается в большие кольца 14, а в малые кольца вставляются нижние концы спинальных стоек 1.

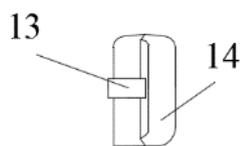


Рисунок 3 - Карман, состоящий из двух колец: 13 – малое кольцо, 14 – большое кольцо

В отличие от прототипа тренажер более удобен в использовании, более технологичен в изготовлении, более легок и дешевле по цене. Кроме того, он имеет уже 6, а не 4 регулировки по габаритам школьника, добавились первая и третья, а именно:

- первая – есть регулировка горизонтальной перекладины по длине, учитывающая ширину груди ученика;
- вторая – фиксированное перемещение вверх или вниз устройства для поддержки подбородка, что позволяет строго выдерживать физиологически оптимальное расстояние 30–35 см от стола до глаз ученика;
- третья – благодаря возможности изогнуть верхние концы спинальных стоек из металлопластиковой ленты, можно персонально подогнать их под габариты школьника;
- четвертая – опуская или поднимая спинальные стойки в малых кольцах, регулируется нужная длина по росту ученика;
- пятая – перемещая большие кольца кармашков на эластичном поясе регулируется положение спинальных стоек по ширине спины;
- шестая – липучками на эластичном поясе регулируется его затяжка на талии школьника.

Тренажер очень прост в изготовлении: сначала на плечи одеваются спинальные стойки, затем школьник затягивает эластичный пояс на липучках. Чтобы одеть или снять тренажер требуется не более 3 секунд.

Предусматривается, что все ученики класса имеют свой личный тренажер. На первом занятии, надев тренажер, ученики садятся за парты (столы). Учитель просит всех поставить левую руку вертикально на локоть. Правой рукой, повернув стержень 9 на себя и поднимая или опуская горизонтальную перекладину 7 вместе с кольцами 3, учащиеся делают отметку на спинальных стойках 1, чтобы потом в любое время можно было самим устанавливать нужную высоту горизонтальной перекладины 7. Все остальные регулировки тренажера под индивидуальные размеры своего тела школьники проводят самостоятельно дома. Преподаватель, ведя урок, физически не может уследить и поправить позу каждого ученика, а при использовании тренажеров ему в этом смысле не нужно беспокоиться.

Таким образом, в течение всего урока школьники соблюдают правильную осанку, т.к. не могут сутулиться или наклоняться на бок, при этом у них не искривляются даже шейные позвонки, мышцы шеи не сдавливают сосуды и кровь нормально поступает к голове, а благодаря поддержке подбородка строго выдерживается нужное расстояние 30–35 см от стола до глаз. Выходя отвечать к доске, ученик просто опускает стержень вниз. На переменах можно снять тренажер и повесить на спинку стула [13].

После занятий школьники, разобрав тренажер, укладывают его в рюкзак или специальный чехол из материи и берут тренажер домой и там используют при выполнении домашних заданий, чтении, работе за компьютером.

Тренажер, легок, безопасен, технологичен, его производство могут освоить многие предприятия, а при наличии комплектующих изделий, он может быть собран и на уроках труда.

Применение тренажера позволит сформировать правильную осанку, избежать многих болезней опорно-двигательной системы, а также сохранить остроту зрения, предупредив развитие близорукости и других болезней глаз, исключит или сведет до минимума отрицательные последствия влияния условий обучения на организм учащихся [14].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Конвенция о правах ребенка. Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок четвертая сессия, Дополнение №49 (A/44/49), С. 230–239. [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/childcon.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml) (дата обращения: 15.05.2018).
2. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей. (Принята в г. Нью-Йорке 30.09.1990) [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/decl\\_child90.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/decl_child90.shtml) (дата обращения 15.05.2018)
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Об образовании в Российской Федерации//Собрание законодательства Российской Федерации от 2012 г., N 53, С. 7598 (часть I).
4. Каленик Е.Н. Влияние учебного процесса на социальное здоровье и физическое состояние студентов с ограниченными возможностями здоровья / Е.Н. Каленик, И.М. Купцов, О.И. Донина //Адаптивная физическая культура, 2017, № 3 (71). – С. 45–49.
5. Молокостова А.М. Характеристика образовательной среды в представлениях субъектов образовательного процесса/ А.М. Молокостова, И.С. Якиманская// Азимут научных исследований: педагогика и психология.2018. Т. 7. № 1 (22). С. 287–290.
6. Гайтукиев М.А. Технология формирования валеологической грамотности у младших школьников / М.А. Гайтукиев // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2016. – № 1. – С. 197–203.
7. Розенберг Г.С., Гальперин И.Д. Долг человека: Диалоги об экологии. — Уфа: Башкирское книжное издательство, 1988. – 98 с.
8. Гайтукиев М.А. Компетентностный подход в исследовании формирования валеологической грамотности младших школьников / М.А. Гайтукиев // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета, 2015. – № 4. – С. 266–270.
9. Бекоева М.И. Безопасная образовательная среда как фактор успешной познавательной деятельности студентов//Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 259–261
10. Иванова Н.Г., Гольцов А.П., Алексеева А.А. Решение проблемы формирования правильной осанки и сохранения остроты зрения младших школьников// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 4-1. – С. 118–119; URL: <http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=11314> (дата обращения: 16.05.2018).
11. Пат. 178271 Российская Федерация, МПК А 61 F 5/37. Тренажер для формирования правильной осанки и сохранения остроты зрения младших школьников / А.П. Гольцов, С.А. Гольцов, Н.Г. Иванова [и др.]; ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет». – № 2017124275; заявл. 07.02.17; опубл. 28.03.18, Бюл. № 10. – 6 с.: ил.
12. Иванова Н.Г., Алексеева А.А. Тренажер для поддержания здоровья младших школьников. // Сборник лучших научных работ молодых ученых Кубанского го-

сударственного технологического университета, отмеченных наградами на конкурсах в 3-х частях, Часть. 3 – Изд. Краснодар: ФГБОУ ВО «КубГТУ», 2017. С. 71–72.

13. Формирование безопасного и здорового образа жизни в образовательной среде: монография / А.В. Лялюк, Н.А. Синельникова, Н. Г. Иванова [и др.]; под ред. А.В. Лялюк. – Краснодар: Изд. ФГБОУ ВО «КубГТУ», 2018. – 210 с.

14. Лялюк А.В. Риски образовательной среды современного вуза /А.В. Лялюк, О.Р. Тучина// Инновационные процессы в высшей школе: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет». Краснодар: Изд. ФГБОУ ВО «КубГТУ», 2018. – С. 113–115.

*Статья поступила в редакцию 07.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

**НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ И ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ КУРСА ФИЗИКИ**

© 2018

**Ильясов Вадим Хабибович**, кандидат физико-математических наук, доцент  
**Шамбулина Вера Николаевна**, доцент*Ухтинский государственный технический университет  
(169300, Россия, Ухта, ул. Первомайская, 13, e-mail: shambula999@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрена существующая структура образования по направлению «физика», даны его основные характеристики; описаны методы преподавания в школе; оценены методы преподавания физики, а также проблемы, с которыми сталкиваются педагоги; показаны современные формы обучения, ориентированные на учащихся; представлена перспектива применения знаний по физике школьниками; рассмотрена роль педагога в обучении курсу, определены основные задачи обучения и последствия (значение). Изучены основные методы преподавания курса; рассмотрены открытые задачи, посредством которых можно реализовать элементы системно-деятельностного подхода и сформировать умения принимать решения у обучающихся в процессе обучения физике. Предложены направления развития педагогов и направления совершенствования государственного управления по направлению образования в рамках курса физики. Автор статьи особое внимание указывает на то, что цель обучения должна заключаться в том, чтобы учитель физики по окончании педагогического ВУЗа, во-первых, обладал наилучшими показателями обучения в высшем учебном заведении и, во-вторых, осознавал уровень собственной ответственности за необходимость достижения требуемого уровня образования молодых людей. Кроме того, очень важно организовать взаимодействие между профессорами и учеными – физиками, которые непосредственно работают в рамках науки и преподавателями физики, как в рамках передачи новых знаний, так и в рамках организации учебного процесса.

**Ключевые слова:** физика, образование, экономика, психология, методы преподавания, обучение, технологии, проектный метод, эвристический метод, интерактивный метод.

**THE DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF METHODS OF TEACHING AND THE PRACTIKO-FOCUSED APPROACH TO TEACHING A COURSE OF PHYSICS**

© 2018

**Ilyasov Vadim Khabibovich**, candidate of physico-mathematical sciences,  
assistant professor**Shambulina Vera Nikolaevna**, assistant professor  
*Ukhta State Technical University**(169300, Russia, Ukhta, street of Pervomayskaya, 13, e-mail: shambula999@mail.ru)*

**Abstract.** the existing structure of education in the physics direction is considered, his main characteristics are given in this article; teaching methods at school are described; methods of teaching physics and also a problem which teachers face are estimated; the modern forms of education focused on pupils are shown; the prospect of use of knowledge of physics is presented by school students; the role of the teacher in training in a course is considered, the main objectives of training and consequences (value) are defined. The main methods of teaching a course are studied; open tasks by means of which it is possible to realize elements of system and activity approach and to create abilities to make decisions at students in the course of training in physics are considered. The directions of development of teachers and the direction of improvement of public administration in the direction of education within a physics course are offered. The author of article points special attention that the purpose of training has to be in that the teacher of physics upon termination of pedagogical higher education institution, first, possessed the best indicators of training in a higher educational institution and, secondly, realized the level of own responsibility for need of achievement of the required education level of young people. Besides, it is very important to organize interaction between professors and scientists - physicists who directly I work within science and teachers of physics, both within transfer of new knowledge, and within the organization of educational process.

**Keywords:** the physics, the education, the economics, the psychology, the teaching methods, the teaching, the technologies, project method, the heuristic method, the interactive method.

Наука и техника приобретают все большее значение в глобальной конкуренции между народами. Люди должны быть хорошо образованы, только это может обеспечить активное инновационное и научно-техническое развитие, результатом которых будет достижение необходимого уровня экономического благополучия человека в отдельности и страны в целом.

Современная индустриальная страна должна стремиться, к защите, как правило, высокого уровня знаний, относящихся к физике и другим наукам у населения в целом для того чтобы занять ведущую роль в конкурирующих областях экономики [1].

Образование в области науки, и в частности физики, играет главную роль в определении базовых знаний учеников, которые будут сопровождать их по жизни. Это образование им потребуется в целях продолжения обучения.

Современная система образования предполагает развитие у студентов самостоятельности, мобильности, творческого мышления, необходимых для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сферах.

Существующая структура образования в целом не удовлетворяет необходимым требованиям. Наблюдается

упадок научных и технологических знаний у населения. Это подтверждается количеством людей, обучающихся в области науки и техники в профильных ВУЗах. За последнее десятилетие количество студентов, обучающихся по специальностям, которые строятся на знаниях по математике, физике, химии, электротехнике и машиностроении постоянно снижается год за годом. Это привело к резкому снижению молодых талантов в тех отраслях промышленности, которые основаны на науке и технологии.

Среди школьников физика считается одной из наименее популярных уроков. Часто, те, которые начинают школу с естественным интересом в природе и технологии, как правило, становятся обескуражены или даже не склонны к предмету, после чего их занятия физикой заканчиваются прямо на школьной скамье.

Одной из основных педагогических задач современного учителя должно стать зарождение у ученика любви к предмету, в частности, к физике.

Сегодня еще практически повсеместно сохраняются в школах старые методы преподавания, которые основываются исключительно на теоретических лекциях без практических исследований. Это, к сожалению, не стимулирует ученика ни к самостоятельному изучению

курса, ни к проявлению интереса в целом к предмету. Для большинства распространённая проблема заключается в том, что физика средней школы кажется очень сложной. Лекции занимают большинство учебного времени, а для научных исследований выделено слишком мало учебного времени [2].

Вместе с тем, школьная физика играет ключевую роль в подборе людей для научных и технологических исследований. Исследованиями в области педагогики и психологии доказано, что студенты учатся наиболее эффективно в интерактивных классах, в которых они могут активно вступить в диалог между собой и с преподавателем при работе с экспериментальной базой.

Основными современными методами, ориентированными на учащихся, являются обучение на основе проектов, проблемное обучение, преподавание точно в срок, методы обсуждения. Все эти методы являются индуктивными, основанными на конструктивистском подходе. В конструктивистском подходе педагогическая практика завершается выбором проблемы исследования, а заканчивается применением полученных знаний и поиском истины на практике [3].

Обучение - это активный процесс, он должен иметь многомерные отношения.

Проблема в том, что учителя физики в современной школе не имеют опыта работы с различными индуктивными методами и не имеют навыков применения этих методов в своих классах. Тогда как современных учеников больше всего интересуют интерактивные стратегии обучения и применение экспериментальных лабораторий.

К сожалению, на сегодняшний день использование интерактивных методов обучения на уроках физики не очень распространено. Вместе с тем, результативность обучения физики при их применении бесспорна [4].

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что школьная литература по предмету физика практически не обновляется. Создание наглядных пособий и моделей, демонстрирующих любой раздел физики, позволяет показать, какое применение находят физические законы в практической жизни, в технике, в промышленности, в быту [5].

Например, проектное обучение является наиболее распространённым интерактивным методом обучения физики. Это обучающий метод, в котором ученики изучают важные навыки в ходе выполнения реальных проектов. Считается, что приобретение и структурирование знаний с помощью проектного метода достигается через когнитивные эффекты такие как:

1. Первоначальный анализ проблемы и активация предварительных знаний посредством обсуждения в малых группах.
2. Разработка предварительных знаний и активная обработка новой информации.
3. Реорганизация знаний, построение семантической сети.
4. Строительство социальных знаний.
5. Обучение в контексте.

Если цели проекта достигнуты, то можно рассчитывать на получение качественно нового результата, выраженного в развитии познавательных способностей учащихся, и способствовать реализации современной образовательной парадигмы.

В дальнейшем с применением знаний по физике школьниками могут быть выполнены проекты, например, таких типов: проекты, связанные с созданием практически значимого для человека продукта с заданными свойствами (техническое устройство, модель, макет какого-либо реального объекта, прибор и т. п.); проекты, связанные с оценкой или нахождением значений параметров свойств объектов в определенном состоянии и другие.

Суть проблемно-модульной технологии заключается в том, что ученик сам управляет своим обучением через

формирование запроса на исследование. Например, ученик исследует тему курса удобными для него методами: вопрос, задача, эксперимент, тест, презентация и т. д.

Некоторые теории предполагают, что обучение происходит по мере того, как студенты совместно взаимодействуют с преподавателем физики в решении значимых проблем. В этом представлении знание рассматривается как инструмент для мышления и для того, чтобы позволить учащимся участвовать в образовательной деятельности.

В Стандартах второго поколения среди результатов обучения на первом месте стоят личностные результаты, такие как «сформированность познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей учащихся; ... уважение к творцам науки и техники, отношение к физике как к элементу общечеловеческой культуры; формирование ценностных отношений друг к другу, к учителю...» [6].

Консенсус - это групповой процесс принятия решений, а резолюция - это общее согласие. Учителю физики важно найти простую структуру каждого консенсусного процесса: обсуждение вопроса и получение информации по теме, подготовка предложения, призыв к консенсусу, выявление и решение проблем, изменение предложения.

Чтобы этот метод был результативным важно использовать некоторые руководящие принципы: инклюзивность, упрощение, общий контроль, приверженность к реализации задачи обучения большинства учеников. Результат достигается тогда, когда все ученики задействованы в обучении.

Мозговой штурм как метод обучения физики является техникой группового творчества, предназначенной для решения задачи обучения. Наиболее важным результатом мозгового штурма является улучшение работы команды.

Цель мозгового штурма: генерировать большое количество идей.

Учитель физики должен создать свободную от критики среду, представить проблему и организовать дискуссию. Также важно установить критерии оценки прогресса и успеха, определить направления развития обучения. Решение мозгового штурма должно быть понятным для всех именно потому, что все ученики будут задействованы в решении поставленной задачи.

В педагогике также применяется метод «Карты ума», который помогает избежать линейного мышления, а проблемы решаются более творчески.

Для учителя физики также использование метода допустимо. Так, можно использовать лист бумаги, на котором центральная идея написана в середине бумаги. Суть метода заключается в том, что ученики должны добавлять новые идеи с помощью слов по краям листа бумаги, комбинировать выводы и добавлять идеи.

Эвристический метод обучения основан на обучении путем открытия, на конструктивизме и на активном взаимодействии учителей и учеников. Метод включает в себя развлекательные мероприятия, чтобы стимулировать детей на изучение научного явления, с которым они встречаются в повседневной среде, развивает любопытство и аналитический разум.

Интерактивные методы обучения могут помочь учителю физики научить учеников понимать науку. Но необходимо изменить роль и положение учителя на занятиях. Современный учитель физики должен быть человеком в классе. Учитель должен быть экспертом не только в физике, но и в педагогической науке.

Используя в процессе обучения физике открытые задачи можно реализовать элементы системно-деятельностного подхода и формировать умения принимать решения у обучающихся, это позволит реализовать требования современной системы образования и поможет обучающимся в дальнейшем применять полученные знания и умения на практике [7].

Применяя указанные методы, необходимо заинтере-

совать учащихся предметом, изменить внешнюю мотивацию (получение хорошей отметки, сдача зачета или экзамена, страх перед родителями и др.) на внутреннюю, побуждающую к дополнительной учебной деятельности [8].

Для включения учащихся в активную преобразующую деятельность на каждом этапе урока необходимо, чтобы они четко представляли себе конечный результат урока и его значимость. Следующим шагом в деятельности учителя является организация продуктивной учебной деятельности учащихся. Важно, чтобы эта деятельность лежала в зоне ближайшего развития ученика. Понятие «зона ближайшего развития» было введено Л.С. Выготским и характеризует разницу между уровнем актуального развития, который определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно, и уровнем потенциального развития, которого ребенок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками [9].

Не менее важным для изменения позиции ученика и его отношения к учебе является включение каждого учащегося в процедуру контроля и оценки, то есть организации самоконтроля и самооценки.

Игровые технологии занимают важное место в образовательной деятельности, т. к. способствуют воспитанию познавательных интересов и активизации деятельности учащихся. Игровые формы наиболее эффективны при проверке результатов обучения, формирования умений, выработке навыков.

Проблема активности личности в обучении – одна из актуальных в психологической, педагогической науке, как и в образовательной практике. Традиционные методы обучения неэффективны. Цель каждого учителя заключается в применении новых методов, основанных на конструктивистской теории обучения. Процесс обучения и само по себе обучение эффективнее, когда ученики могут построить свои знания самостоятельно [10-16].

В будущем чиновникам в образовании следует рассмотреть такой вариант подготовки учителей по физике, в котором будущие специалисты должны будут ориентированы на высокие требования современного обучения и стандарты в школе.

Цель должна заключаться в том, чтобы учитель физики по окончании педагогического ВУЗа, во-первых, обладал наилучшими показателями обучения в высшем учебном заведении и, во-вторых, осознавал уровень собственной ответственности за необходимость достижения требуемого уровня образования у детей и молодых людей.

Кроме того, очень важно организовать взаимодействие между профессорами и учеными – физиками, которые непосредственно работают в рамках науки и преподавателями физики, как в рамках передачи новых знаний, так и в рамках организации учебного процесса. Например, можно приглашать ученых для того, чтобы они показывали ученикам новые знания в физике.

Также необходимо на кафедрах физики в научных программах преподавания учитывать необходимость поддержания постоянной связи с научным прогрессом.

Преподавание физики в школах требует широкого подхода к предмету. К сожалению, время, выделенное учителю для преподавания конкретных физических модулей недостаточно для того, чтобы дать ученикам адекватный обзор всех аспектов современной физики, которая должна быть частью их квалифицированных школьных уроков. Требуется увеличение общего количества часов для преподавания предмета в целях более глубокого и качественного изучения курса школьной физики.

При подготовке школьных учителей физики важно учитывать некоторые особенности преподавания и детской психологии. Так, педагогическое образование на физическом факультете сегодня ориентировано в первую очередь на сильно фрагментированный подход к частичным областям физики. Дети учатся физике через

анализ и не по синтетическим или предметно-специфическим признакам: детальные знания пересмысливаются из интересующих вопросов, в соответствии с встречающимися явлениями (телевидение, детский опыт изучения природы и окружающей среды, компьютерные игры), а не наоборот.

Учителя будут проводить уроки в школах точно так же, как они сами учились. Таким образом, для того, чтобы иметь возможность адекватно обучать школьников, их подготовка учителей обучение следует строить на опыте, который они получают благодаря аналитическому обучению. Их обучение должно позволить педагогам испытать то, что позже будет основой для разработки их собственных уроков на уровне, понятном, мотивирующем и захватывающем для школьников, особенно младших возрастных групп. Таким образом, в университете программы образования должны развиваться с учетом необходимости постоянного совершенствования знаний педагогов, в том числе по направлению детская психология и саморазвитие. Подготовка учителей должна быть более профессиональной. Цель – получить выдающихся физиков и выдающихся учителей.

Курс подготовки учителей, ориентированный на современный подход преподавания физики в школах должен обеспечивать необходимую свободу действий с точки зрения времени и методов для выполнения этих требований. Это означает, что специалисты по физике будут перепроектировать методы обучения и содержание (учебные планы) для учителя и организовывать обучение по линии заявленных основных тезисов.

Школьная учебная программа не должна быть направлена исключительно на обучение и общение учеников, которые заинтересованы в получении этих знаний. Физика должна понравиться всем школьникам, а не только тем, кто намеревается получить степень физики позже, но и для будущих банковских работников, художников, врачей, деловых людей, офисных работников и т. д. Они все играют ответственную роль в мире, где доминируют наука и технологии.

Составление учебной программы не должно ограничиваться только констатацией проверочных рамок (механика, термодинамика, электродинамика и др.). Он должен быть разбит на более подробные разделы с содержанием, предназначенным для физики в целом, сосредотачиваясь на отдельных аспектах, оставаясь в рамках установленных временных границ. Необходимо продумать реалистичные указания на время, необходимое для обучения по отдельным подтемам, таким образом, избегая перегрузки содержания модулей, составляющих курс обучения.

Высокая ценность современного преподавания физики в школе и соответствующие квалификации учителей физики всегда должны быть ясны будущим профессиональным физикам, преподавателям университета и студенту.

Учителям необходимо при преподавании курса школьной физики использовать современные информационные технологии. Результатом работы с их использованием можно считать то, что учащиеся перестают смотреть на компьютер как на дорогую игрушку, а видят в нем средство, позволяющее решать конкретные задачи, будь то работа над отдельным заданием урока, отбор информации в сети Интернет, создание реферата, проекта. Следовательно, это значит, развивается творческая личность, которая будет успешной в современном информационном мире [17].

Практико-ориентированный подход к организации обучения физике – перспективное направление, позволяющее не только перевести в новый формат учебную информацию, но и сформировать навыки использования знаний в практической деятельности, ориентированной на приобретение коммуникативных навыков учащихся и выбор будущей профессии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бубашнева Н.В. Деятельностно-ориентированный подход к образованию // Управление школой. Газета Изд. дома «Первое сентября», 2011. № 9. С. 14–15.
2. Купаевцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика, 2011. № 10. С. 27–33.
3. Хабдиева С. Р., Каргиева З. К. Формирование навыков использования в образовательном процессе современных средств обучения и электронных образовательных ресурсов с учетом требований ФГОС/ С. Р. Хабдиева, З. К. Каргиева // Информатика и образование, 2013. № 10. С. 77–82.
4. Кудрявцева Н. Г. Системно-деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения /Н.Г. Кудрявцева //Справочник заместителя директора, 2011. № 4. С. 13–27.
5. Двинских Т.И. Реализация деятельностного подхода в обучении физике через использование технического творчества студентов / Актуальные проблемы преподавания физики и математики в школе: материалы регион. науч.-практ. конф., ноябрь 2015 г. – Нижний Тагил, Россия : / Отв. редактор М.А. Ушакова; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Нижний Тагил: НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2015. – 288 с.
6. Игошина Т.А. Некоторые аспекты гуманизации обучения физике на современном этапе развития образования / Актуальные проблемы преподавания физики и математики в школе: материалы регион. науч.-практ. конф., ноябрь 2015 г., Нижний Тагил, Россия: / отв. редактор М.А. Ушакова; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Нижний Тагил: НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2015. – 288 с.
7. Карякина М.Г. Деловая игра как способ формирования умения учащихся 5-х классов принимать решения при обучении математике // Научная сессия НТИ НИЯУ МИФИ: сб. тр всероссийской науч.-практ. конф. – Новоуральск: НТИ НИЯУ МИФИ, 2015. – вып. VII. С. 141–143.
8. Кректунова Л.В. Исследовательская деятельность на уроках физики и во внеурочное время / Актуальные проблемы преподавания физики и математики в школе: материалы регион. науч.-практ. конф., ноябрь 2015 г., Нижний Тагил, Россия / Отв. редактор М.А. Ушакова; Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования». – Нижний Тагил: НТФ ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2015. – 288 с.
9. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
10. Андрафанова Н.В., Закира И.А. Поддержка исследовательской деятельности школьников средствами ИГС // Проблемы и перспективы развития образования в России, 2014. № 30. С. 21–26.
11. Кан В.В., Свистунов Б.Л. Опыт формирования исследовательской компетенции в экспериментальной части курса физики // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 155-161.
12. Шурыгин В.Ю., Шурыгина И.В. Активизация межпредметных связей физики и математики как средство формирования метапредметных компетенций школьников // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 41-44.
13. Тищенко Л.В. Уроки-практикумы по физике (углубленный уровень) как способ организации учебно-исследовательской деятельности обучающихся // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 266-271.
14. Абрамов С.М., Пронина И.И. Диагностика интеллектуального развития школьника в процессе обучения физике // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 1 (2). С. 50-55.
15. Винокурова Р.П. Использование мнемотехники при запоминании учащимися физических величин и формул // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 175-177.
16. Барова Е.А., Кечина О.М., Кучма Л.В. Конструктивно-вычислительный практикум на факультете математики, физики и информатики // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 12-14.
17. Бем Н.А. Применение электронных образовательных ресурсов в условиях перехода на новые ФГОС общего образования // Информатика и образование, 2013. № 7. С. 20–23.

*Статья поступила в редакцию 23.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ  
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

© 2018

**Иляшенко Любовь Кирыловна**, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой естественно-научных и гуманитарных дисциплин*Тюменский индустриальный университет**(625000, Россия, Тюмень, ул. Володарского, 38, e-mail: margussa@yandex.ru)***Ваганова Ольга Игоревна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального образования и управления образовательными системами»**Лапшова Анна Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Профессионального образования и управления образовательными системами»*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина**(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: any19.10@mail.ru)*

**Аннотация.** Современные высшие учебные заведения действуют в рамках компетентностного, подхода, установленного Федеральным государственным образовательным стандартом. Данный документ обязывает вузы заниматься подготовкой самостоятельных, творческих выпускников, которые готовы применить нестандартное решение в любой возникающей ситуации, требующей решения. Вместе с новой образовательной парадигмой возникла необходимость внедрения новых технологий, позволяющих оценить знания и умения студентов. Традиционные подходы теряют свою актуальность и уходят на второй план. В этой связи целью настоящего исследования является выявление особенностей рейтинговой системы оценки в учебном процессе вуза. В процессе анализа было установлено, что балльно-рейтинговая система оценки полностью отвечает требованиям современных стандартов. Она обеспечивает индивидуализированный подход, дает студенту необходимую мотивацию и позволяет развить самостоятельность. Установлено, что основная цель рассматриваемой системы оценки заключается в определении успешности и качества освоения студентом дисциплин через балльные оценки и рейтинги с трудоемкостью каждой дисциплины и образовательной программы в целом, которая измеряется в зачетных единицах. Было выделено несколько противоречий, которые обуславливают проблему роста качества обучения. Установлено определение понятия «рейтинговая система оценки». Определены задачи рейтинговой модели оценивания. Среди особенностей выделено условие внедрения балльно-рейтинговой оценки. Это обеспечение обучающихся необходимой методической литературой, комплексом учебно-методических материалов. При таком подходе, студенты пропустившие занятия смогут получить необходимые баллы. Также в статье уделяется внимание основным недостаткам традиционной системы оценивания. В статье сделан акцент на то, что рейтинговая система оценки – это остаточный механизм, повышающий мотивацию педагогической деятельности преподавателей и учебной деятельности студентов, задачей которого является объединить работу всех участников образовательного процесса и связать их одной целью и задачами, функционально объединив.

**Ключевые слова:** студент, выпускник, рейтинговая система оценки, профессиональное обучение, компетентностный подход, компетенции, учебно-методический материал, Федеральный государственный образовательный стандарт, индивидуализация процесса обучения, мотивация, качество обучения.

**FEATURES OF IMPLEMENTATION OF THE RATING SYSTEM OF EVALUATION  
IN THE TRAINING PROCESS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

© 2018

**Ilyashenko Lubov Kiryalovna**, candidate of pedagogical sciences, head of the department of natural sciences and humanities*Industrial University of Tyumen**(625000, Tyumen, Russia, Volodarsky street, 38, e-mail: margussa@yandex.ru)***Vaganova Olga Igorevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of “Professional Education and Management of Educational Systems”**Lapshova Anna Vladimirovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of “Professional Education and Management of Educational Systems”*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin**(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov street, 1. e-mail: any19.10@mail.ru)*

**Abstract.** Modern higher education institutions operate within the framework of a competence approach, established by the Federal State Educational Standard. This document obliges universities to prepare independent, creative graduates who are ready to apply non-standard solutions in any emerging situation that need to be addressed. Together with the new educational paradigm, the need arose for new technologies to assess the knowledge and skills of students. Traditional approaches lose their relevance and go to the background. In this regard, this study is the identification of the features of the rating system of evaluation in the educational process of the university. In the process of analysis, it was established that the score-rating system of assessment fully meets the requirements of modern standards. It provides an individualized approach, gives the student the necessary motivation and develops independence. It is established that the main purpose of the evaluation system under consideration is to cope with errors and to assess their abilities and knowledge in what is measured in credit units. Several contradictions were identified, which cause the problem of increasing the quality of education. The definition of the term “rating system of evaluation” is established. The tasks of the rating model of estimation are determined. Among the features of the allocated level of implementation of a score-rating evaluation. This provision of students with the necessary methodological literature, a set of educational materials. With this approach, students missed classes to get points. The article also focuses on the main shortcomings of the main evaluation systems. The article emphasizes the fact that the rating system of evaluation is a special mechanism that increases the motivation of the pedagogical activity of the teachers and the academic activity of students, which can be combined into the work of all the participants, linked together, by integrating functionally.

**Keywords:** student, graduate, rating evaluation system, vocational training, competence approach, competences, educational materials, Federal State Educational Standard, individualization of the learning process, motivation, quality of teaching.

перед ней потребности общества. Осуществление управления и коррекции учебной деятельности студента и преподавателя проходит на основе полученных данных о работе структурных элементов педагогической системы с помощью каналов обратной связи. Управление и коррекция должны опираться на рейтинг студента по какой-либо дисциплине. Ценность этого канала связи определяется тем, способствуя ли получаемая информация достижению поставленных целей и конкретного результата. Для этого необходим избирательный анализ информации. При этом выбор корректирующих мер проводится на заседаниях различных подразделений вуза [1].

Главным недостатком традиционной системы оценивания является то, что она не позволяет организовать среду для развития инициативы обучающихся, а рамки современного федерального государственного образовательного стандарта устанавливают эти требования. Компетентностный подход заставляет развивать в студентах самостоятельность и инициативность. Обучающийся должен стать активным элементом процесса обучения [2-4].

Еще одним существенным недостатком традиционной системы оценивания является сосредоточение «рычагов» управления в руках преподавателя. Такое обстоятельство значительно снижает проявление инициативности студентов [5]. Поэтому возникает необходимость внедрения новой системы управления. Актуальность исследуемой темы заключается в необходимости повышения качества усвоения нового материала вместе с достаточно строгим контролем успеваемости [6].

Как показывает практика, зачастую преподаватели превращают планомерный процесс оценивания во внезапный и плохо предсказуемый, теряется систематичность. Объективность оценивания, таким образом, уходит на второй план [7].

Одним из приоритетных требований к контролю выступает учет индивидуальных качеств обучающегося, однако, в реальности это требование может легко игнорироваться. Для устранения таких ситуаций и применяется рейтинговая система оценки учебных достижений. Специфика его применения заключается в передаче функции оценивания от преподавателя к студентам [8]. Анализ современных исследований показал, что предлагаемые методики оценивания ориентируются только на оценку знаний обучающихся, но не на качественное отслеживание сформированности практических навыков и умений. Умение применить свои знания на практике является ключевым достижением студента, поэтому данное положение требует особого внимания [9-14].

Согласно новым стандартам студенты должны овладевать такими умениями как умение оценивать свою деятельность, соотносить собственные действия и запланированный результат, подвергать их корректировке в условиях изменения сред. Другими словами, студент должен научиться самооценке и саморегуляции, а также взаимооцениванию [15]. Балльно-рейтинговая оценка знаний является ведущим инструментом оценки работы обучающегося в процессе научной, учебной и внеучебной деятельности, а также в определении рейтинга выпускников [16-19].

Основная цель рассматриваемой системы оценки заключается в определении успешности и качества освоения студентом дисциплин через балльные оценки и рейтинги с трудоемкостью каждой дисциплины и образовательной программы в целом, которая измеряется в зачетных единицах. Еще одно преимущество балльно-рейтинговой технологии оценки знаний состоит в лично-ориентированном обучении, дифференциации оценки знаний, стимулировании систематической и продуктивной работы студентов для раскрытия их творческих способностей [20]. Важно отметить, что балльно-рейтинговая система является отличным инструментом, который отвечает требованиям новой образовательной

парадигмы, где преподаватель выступает как организатор познавательной деятельности студентов. То есть преподаватель не просто передает определённый объем знаний и умений, а становится координатором в самостоятельной деятельности студентов.

Следует выделить несколько противоречий, которые обуславливают проблему роста качества обучения с использованием формирующего обучения в рамках балльно-рейтинговой системы:

- противоречие между все возрастающими требованиями государства и общества к подготовке специалистов, способных применять свои знания на практике творчески и в быстро изменяющихся условиях и существующей системой профессиональной подготовки;

- противоречие возникающее из-за необходимости создания научно-обоснованной модели эффективного оценивания как способа повышения качества образования студентов и недостатком теоретических разработок [21].

По сравнению с традиционной системой оценивания, рейтинговая система позволяет суммарно оценивать все достижения студента по изучению конкретной дисциплины за определенный период времени [20].

Актуальность реализации рейтинговой системы оценивания в учреждениях профессионального образования определяется сотрудничеством России и европейских стран в создании единого образовательного пространства [22].

К задачам рейтинговой модели относят:

- увеличение мотивации студентов к учебной и научной деятельности;

- комплексный мониторинг эффективности профессиональной образовательной программы;

- разработка индивидуальных программ [23].

При реализации рейтинговой системы оценки между педагогом и обучающимся выстраиваются субъект-субъектные отношения [24]. Содержание заданий при этом отбирается так, чтобы они отражали сформированность общекультурных и профессиональных компетенций.

С помощью установления контрольных точек или мероприятий, распределяемых по семестру раскрывается качество изучения дисциплины [25]. При проведении контрольно-измерительных работ и выставлении оценок педагогом выставляется итоговый рейтинг. Это позволяет формировать рейтинг по сумме достижений студента. Таким образом студент равномерно занимается подготовкой в течение всего семестра, не оставляя задания до начала сессии.

Одним из обязательных условий внедрения балльно-рейтинговой оценки является обеспечение обучающихся необходимой методической литературой, комплексом учебно-методических материалов [26]. Такой подход позволяет студентам, пропустившим по каким-либо причинам занятия отработать их и получить соответствующие баллы.

Рейтинговая система активизирует не только студентов, но и работу преподавателя. Важными задачами педагога становятся мероприятия по структуризации курса, определению всего набора предлагаемых студенту заданий, разработке пакета контрольно-измерительных материалов [27].

Среди преимуществ рейтинговой оценки выделим ее прозрачность и открытость, что позволяет обучающимся сравнить собственные достижения и достижения своих одноклассников, придавая им дополнительную мотивацию. В результате работы студента в конце семестра получается итоговый рейтинг, который пересчитывается в оценку по заданным критериям. Использование рассматриваемой системы позволяет реализовать принцип систематичности контроля знаний и навыков. Систематизация контроля и оценки учебных достижений обучающихся должна проходить в течение семестра и всего учебного года. Для этого устанавливаются рей-

тинги обучающихся в группе и на курсе по каждой отдельной дисциплине.

По сравнению с рейтингом, традиционная система оценивания уступает по ряду причин:

– зависимость студента от преподавателя (в рейтинговой системе, как мы уже отметили, преподаватель является только наставником);

– физические перегрузки студентов из-за переноса выполнения заданий ближе к сессии и как следствие выход на постоянные пересдачи экзаменов и зачетов, которые сопровождаются новыми нагрузками (рейтинг же заставляет студента работать на протяжении всего семестра и учебного года) [28].

Традиционная система оценивания теряет свою актуальность в современных условиях. Рейтинговая модель отвечает всем требованиям стандартов нового поколения, в том числе и об индивидуализации образовательного процесса и формирования самостоятельности и творческой составляющей при выполнении заданий [29]. Рейтинговая система подразумевает сложение оценок обучающегося по какой-либо конкретной дисциплине на протяжении определенного периода времени. Благодаря этому студент может проанализировать собственную деятельность и самостоятельно скорректировать ее [30].

Образовательный процесс подвергается постоянной модернизации, поэтому необходим постоянный поиск и применение новых подходов к системе оценивания знаний студентов. Современные условия развития ставят в приоритет принцип самоорганизации учебной деятельности.

В этих рамках студент выступает как активный участник образовательного процесса, способный к самостоятельному контролю уровня своих достижений. Для установки достижений студентов необходим механизм, отслеживающий динамику этого процесса. Системность контроля гарантирует непрерывность и достоверность обратной связи со студентами, направлено на создание условий для своевременного корректирования образовательного процесса. Все это отражается на повышении качества образования и сформированности компетентности выпускника.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Илалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 2.
2. Колдина М.И., Лапшова А.В. Коммуникативная компетентность педагога в условиях модернизации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 59–65.
3. Путилова А.В. Компетентностный подход при проектировании образовательного процесса, как механизм повышения качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 53–56.
4. Андросова Л.А., Мананникова Ю.В. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 46–51.
5. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-1. С. 3–9.
6. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 7–11.
7. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of

educational results of the bachelor's programme students // IEJME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3469–3475.

8. Алешугина Е.А. Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2009. 189 с.

9. Петров А.Ю. Инновационный менеджмент в открытой образовательной системе/А.Ю. Петров, М.Н. Булаева, А.А. Сиротова/Человек и образование. - 2016. - №4. - С. 134–138.

10. Ванюхина Н.В. Методика оценки курсовых и выпускных квалификационных работ по гуманитарным направлениям подготовки // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 110–111.

11. Таранцева К.Р., Моисеев В.Б., Пятирублевый Л.Г. Оценивание уровня компетенций при последовательном тестировании с помощью критерия конкурирующих дидактических гипотез // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 151–156.

12. Железнякова О.М., Черемных А.В. Проблема целостности процедур оценивания образовательной деятельности на примере образовательной организации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 136–139.

13. Карникова О.П. Критериальное оценивание уровня коммуникативной компетентности бакалавров по направлению «народная художественная культура» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 85–89.

14. Котлярова О.А. Проблема оценивания учебной деятельности студентов в рамках кредитно-модульной системы в современных условиях подготовки специалистов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 36–39.

15. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.

16. Павлова Е.С. Балльно-рейтинговая система оценивания качества усвоения учебных дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 124–127.

17. Исмаилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74–76.

18. Селиверстова Л.В., Картузова Т.В. Использование элементов системы moodle в балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 181–183.

19. Беляев С.А. Оценка уровня сформированности компетенций у студентов в медицинском вузе по экономическим дисциплинам // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 11–14.

20. Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 12–15.

21. Инженерно-педагогическое образование: Методология, теория, практика: Монография. Под ред. С.М.Марковой.-Н.Новгород: ВГИПУ, 2008. - 225 с.

22. Петров, А. Ю. Управленческо-педагогическая деятельность руководителя профессиональной образовательной организации по повышению качества образования: монография/А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, М. Н. Булаева. -Н. Новгород: Нижегородский институт разви-

тия образования, 2016. - 267 с.

23. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39–42

24. Кутепов М.М., Ямбаева Н.В., Елыгина К.А. Информационные технологии обучения физической культуре в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. № 2 (15). С. 83–86.

25. Угодчикова Н.Ф., Крюкова Г.К., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Деятельность кафедры иностранных языков как реакция на изменения социально-экономических условий в обществе. Приволжский научный журнал. 2014. № 1 (29). С. 239–43.

26. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 43–46.

27. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201–207.

28. Мальцева С.М., Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Интегративно-модульный подход к разработке содержания профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 172–175.

29. Маркова С.М., Наркозиев А.К., Дидактические основы исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. - 2017. - № 3 (20). С. 7.

30. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В. Социокультурные механизмы трансляции ценностей: на примере приобщения молодежи г. Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. 2016. № 11. С. 48–51.

*Статья поступила в редакцию 06.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 37.01

**ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЭТНИЧЕСКОЙ КОНСОЛИДАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФОРМАТАХ СОВРЕМЕННОГО МИРА**

© 2018

**Карипбаев Байжол Исакович**, доктор философских наук, профессор  
*Казахстанский государственный университет им. Е.А. Букетова*  
(100026, Казахстан, Караганда, ул. Муканова 1, e-mail: karpbaev@mail.ru)

**Аннотация.** В статье представлены попытки философско-теоретического обоснования необходимости смены примордиалистской концепции этничности на конструктивистскую в аспекте ориентации педагогической практики формирования этнокультурной идентичности и этнической консолидации. Основа традиционного педагогического инструментария определяется как психологическая суггестия, мифологическая по своей природе. В порядке рабочей гипотезы, выработанной в рамках формата экспериментального образования, предложена альтернатива в виде аналитических нарративных техник, позволяющих осознать релятивность значимости и вариативности структуры этнокультурной идентичности. Сделан акцент на принципиально коммуникативной природе образовательных процессов. Дана дефиниция образования как полидискурсивного пространства, способного конституировать социокультурную идентичность обучающихся, в том числе ее этнический параметр. Предложение нарративизации педагогического инструментария фундируется ссылкой на релевантность конструктивистской установки понимания этнической идентичности в контексте мультикультуралистской стратегии, приобретающей особую актуальность в условиях глобализации. В целом статья обозначает авторское видение возможных вариантов формирования в рамках образовательных форматов (школа–колледж–ВУЗ) навыков толерантного отношения к многообразию мира в его этнических и конфессиональных контекстах. Автор обозначает возможные варианты увеличения гуманитарного дискурса в системе образования, что в свою очередь позволит расширить мировоззренческий горизонт молодых людей.

**Ключевые слова:** этнокультурная идентичность, этническая консолидация, примордиализм, конструктивизм, коммуникация, образование, нарратив.

**PROBLEMATIC ASPECTS OF PEDAGOGICAL FORMATION OF ETHNOCULTURAL IDENTITY AND ETHNIC CONSOLIDATION IN EDUCATIONAL FORMATS OF MODERN WORLD**

© 2018

**Karipbayev Bayzhol Iskakovich**, doctor of philosophy, professor  
*Karaganda state University named after E.A. Buketov*  
(100026, Kazakhstan, Karaganda, street of Mukanova 1, e-mail: karpbaev@mail.ru)

**Abstract.** The article presents attempts of philosophical and theoretical substantiation the need of change the primordial concept of ethnicity to constructivist one in aspect of orienting the pedagogical practice of the formation of ethnocultural identity and ethnic consolidation. The basis of traditional pedagogical tools is defined as psychological suggestion, mythological in its nature. In the order of working hypothesis is proposed an alternative in the form of analytical narrative techniques that make students possible to realize the relativity of significance and structure variety of ethno-cultural identity. Also is made an accent on the fundamentally communicative nature of educational processes. There given a definition of education as polydiscursive space, capable to constitute sociocultural identity of students, including its ethnic parameter. The proposal of narrativization of pedagogical tools is based on the relevance of the constructivist attitude in understanding of ethnic identity in the context of multiculturalist strategy, that becomes particularly actual under conditions of globalization. In General, the article represents the author's vision of the possible variants of forming within the educational formats (school–college–higher educational institution) the skills of tolerant attitude to the diversity of the world in its ethnic and confessional contexts. The author identifies possible options for increasing the humanitarian discourse in the education system, which in turn will expand the Outlook horizon of young people.

**Keywords:** ethnocultural identity, ethnic consolidation, primordialism, constructivism, communication, education, narrative.

Начавшаяся с середины прошлого века постмодернистская тенденция нивелирования иерархических контекстов культуры, по прогнозу некоторых теоретиков, должна была привести к исчезновению этнической границы между представителями различных национальностей [1]. Однако вместо этого интенсивное развитие получил другой процесс, а именно – «гибридизация» культурной идентичности, полиморфизация ее параметров, одним из которых является этническое самоопределение. Соответственно сам феномен этничности перестал быть чем-то простым и однородным, вступив во взаимодействие со множеством социокультурных факторов. В этой связи в научной среде стали говорить о сложноставной модели современной идентичности [2].

Несостоятельность идеологии так называемого «плавильного котла», направленной на ассимиляцию этнокультурных миноритарных групп, окончательно подтвердила безальтернативность стратегии мультикультурализма как необходимой меры в условиях глобализации.

Соответственно были пересмотрены семантические и методологические основания теорий этничности, на которые непосредственно опиралась политическая практика. Процесс, который имел место, можно охарактеризовать как переход от примордиальной концепции

этничности к конструктивизму.

Примордиальная концепция этничности основывается на интерпретации этносов как устойчивых групп, обладающих органически заданной общностью. Другими словами, основа этнической идентификации в рамках интерпретативного фокуса примордиальной концепции является врожденной и неизменной.

Внутри примордиализма можно выделить несколько направлений, различающихся между собой в выделении главных акцентов этнических признаков.

1. Социобиологический примордиализм. В рамках этого направления приоритет отдается генезисному аспекту рассмотрения этноса. Факты происхождения, родственных связей, непосредственной межпоколенческой культурной трансляции играют в этом направлении ключевую роль. Примеры использования данного подхода можно найти в работах американского социального антрополога Пьера ван ден Берга [3] и российского историка (историософа) Льва Гумилева [4].

2. Социопсихологический примордиализм. Как следует из названия, основной акцент здесь делается не на физиологии этноса, а на его психологии, которая концентрируется в понятии «народный дух». По мнению таких авторов, как Жозеф Эрнест Ренан [5] и Отто Бауэр [6], лонгитюдная историческая практика различных на-

родов формирует некое устойчивое консолидированное положение этнического взаимодействия, которое иногда именуют «исторической судьбой».

3. Историко-экономический примордиализм. Основой данного направления выступает марксистская теория с ее приматом экономического базиса над культурной (и в том числе этнической) надстройкой. Сам Маркс не уделял специального внимания разработке концепции этничности. Однако именно на его идеи опирались Карл Каутский [7] и Юлиан Бромлей [8], когда утверждали, что фактором, отвечающим за воспроизводство этнической идентичности, является общность хозяйственной (экономической) жизни.

4. Культурный примордиализм. Основоположниками этого подхода считаются антрополог символистско-интерпретативного направления Клиффорд Гирц [9] и представитель структурно-функционалистской социологии Эдвард Шилз [10]. Особенностью этого течения является конверсия традиционного каузального ряда: не этничность определяет культуру, а, наоборот, культура определяет этничность. Поэтому базовое значение приобретают такие элементы, как традиции, ценности, обычаи, повседневные практики, религиозные ритуалы и прочие механизмы культуры.

Следует отметить, что в образовательном пространстве постсоветских государств конкретизация педагогической практики формирования этнической консолидации в образовательных учреждениях сегодня проходит под знаком примордиалистских теорий этничности.

Типичным примером педагогического инструментария, основанного на логике концепций примордиализма, является партиципация обучающихся к их этнической культуре посредством тематических бесед, а также проведения индивидуальных и групповых тренингов. При этом, как правило, цель, которые ставят специально для этого созданные обучающие программы, заключается в формировании позитивной этнокультурной идентичности, комплиментарной требованиям межнационального согласия, диктуемым актуальной социо-политической ситуацией. Другими словами, этнокультурная идентичность обучающихся формируется посредством психологической суггестии, за счет апелляции к избирательному историческому ресурсу, в качестве некоего чувства принадлежности к тому, о чем идет речь на занятиях в модуле мелиоративного дискурса. Показательной в этом отношении является, например, программа авторского курса «Культура межнациональных отношений», разработанная Е.М. Громовой [11].

Здесь намечаются сразу две проблемные зоны. Первая относится к порядку внутренних противоречий, возникающих на уровне несоответствия идеально поставленной цели и реально задействованных средств ее достижения. Как отмечает британский историк Эрик Хобсбаум, базовыми компонентами традиционной этнокультурной и шире национальной идентичности являются язык и религия [12]. Вот почему реальная практика этнокультурной консолидации должна учитывать эти фундаментальные мировоззренческие аспекты. Однако в мультинациональных государствах обучение ведется либо на государственном языке, либо на языке межнационального общения. Унификация языкового пространства обучения не может не отразиться на аутентичности этнокультурной идентификации.

Следующий момент, составляющий проблемную зону инфраструктурного порядка, – это принципиально светский характер образования, являющийся парадигмальной доминантной практически во всех постсоветских государствах. Религиозная основа мировоззрения, как системообразующий фактор некоторых видов этнокультурной идентичности, ставится в подчиненное (служебное, инструментальное) положение наличной государственной идеологии.

Дело осложняется тем, что характер попыток восстановления религиозной культуры, чьи традиции были

преданы забвению в период советского социализма, зачастую оказывается лишен основательности. Это проявляется в неконтролируемой пролиферации всевозможных течений парарелигиозного толка (эрзац-религий), в осознанном (а иногда и неосознанном) искажении религиозной ортодоксии (ослаблении, либо, напротив, ее радикализации). Все это вызывает со стороны общества реакцию подозрения. Не утруждая себя проникновением в суть деталей, общественное сознание склонно отождествлять девиантное поведение верующих со смыслом вероучения. В этих обстоятельствах государство, берущее на себя обязанность обеспечения национальной безопасности, вынуждено применять административно-контролирующие меры в отношении практически всех социальных аспектов религиозной культуры, что непосредственно сказывается и на содержании образования.

Таким образом, неизбежной абберации подвергаются базовые компоненты традиционной этнокультурной идентичности – язык и религиозное сознание.

Вторая проблемная зона, возникающая в пространстве современной педагогической практики формирования этнической консолидации, носит метатеоретический характер. Она ставит под сомнение саму правомерность примордиалистской интерпретации этничности и в этом отношении выходит на уровень философско-методологической рефлексии. Сказанное означает, что вторая проблемная зона не может быть решена средствами самой педагогики. Требуется привлечение философско-теоретического анализа, направленного на основании актуальной педагогической практики формирования этнической идентичности и соответственно этнической консолидации.

Как уже упоминалось выше, историческая несостоятельность культурологической концепции «плавильного котла» утвердила концепцию мультикультурализма в качестве приоритетной установки в деле решения проблемы этнической разобщенности и конфликта культур. Повестка дня формулируется как необходимость сохранения (спасения) культурных различий в глобализирующемся мире.

Однако если вдуматься, сами по себе усилия мирового сообщества и политика отдельных государств, направленных на сохранение отмирающих в современных условиях форм этнокультурной идентичности, указывают на то, что у этой идентичности нет никакого субстанционального, независимого от актуального социокультурного контекста бытия.

В свете этой мысли появляется возможность взглянуть на ситуации иначе и поставить под сомнение имплицитную мировоззренческую матрицу, определяющую современные педагогические концепции формирования этнокультурной идентичности и этнической консолидации.

В рамках критической ревизии примордиалистской установки в понимании сущности этничности, ряд теоретиков сформулировал принципиально иную модель идентичности, имеющей своим основанием конструктивистские предпосылки.

Антитезой примордиальной концепции этничности является конструктивизм, представляющий собой доминирующую методологию исследования этнокультурного сектора гуманитарных исследований в западном регионе, но по-прежнему остающийся маргинальной теорией в постсоветской педагогической практике.

На чисто философско-категориальном уровне разницу между примордиализмом и конструктивизмом можно маркировать как оппозицию моментов абсолютизации субстанции (сущности) и реляции (отношения). Примордиализм исходит из полагания существующей некой этнической субстанции, остающейся неизменной во времени. Конструктивизм, напротив, отрицает значимость субстанции, полагая ее либо производной от первичных отношений между людьми (интерантропологических или интракультурных реляций), либо не

существующей вовсе.

Методологические предпосылки конструктивистской теории этничности в свое время сформулировал норвежский антрополог Фредрик Барт. Инновация его подхода состояла в переносе акцента с центрального для традиционной антропологии понятия «этническая группа» на введенный им термин «этническая граница» [13]. Классическая точка зрения, согласно которой этническая идентичность представляет собой результат различия «свой/чужой», проводимого замкнутым и изолированным этническим сообществом, в работах Барта трансформируется в представление о том, что идентичность строится на взаимообмене между этническими группами.

Среди методологических позиций Барта, впоследствии ставших исходным теоретическим базисом для современных авторов конструктивистского направления, можно выделить следующие принципиальные положения:

1. Наличие общей культуры – это не причина возникновения этнической группы, а следствие групповой организации.

2. Групповая организация строится на проведении так называемой «этнической границы».

3. Этническая граница проводится за счет механизма включения/исключения каких-то культурных параметров, которые представители того или иного этнического сообщества считают значимыми для себя. При этом конечной целью поддержания этнической границы является сохранение различий.

4. Этнические границы формируются вследствие активных межэтнических и межкультурных контактов, а не по причине изоляции этнических групп друг от друга.

5. Этническая граница включает в себе определенный культурный инвентарь. Этот инвентарь не обязательно носит гомогенный характер. Между членами одной этнической группы может наблюдаться существенная вариативность.

6. Значение этнических границ может меняться со временем в ходе практики этнокультурного взаимодействия. Это не означает стирание или исчезновение границы, это означает изменение культурных критериев, по которым прежде проводилась этническая граница.

7. Изменение этнической границы рано или поздно приводит к изменению этнической (шире – этнокультурной) идентичности. Состав идентичности может меняться коллективно (при изменении значения этнических границ) или индивидуально (при переходе члена этнической группы за пределы границы).

Обобщая методологическую разметку Барта и вводя в процедуру различения примордиализма и конструктивизма наряду с категориями субстанция/реляция дихотомию мифос/логос, можно сказать, что мифологическое основание веры в субстанциальное существование какой-то неизменной во времени этнической сущности последовательно деконструируется в процессе рационализации.

Формально логизированное исследование сущности и структуры этнической идентичности выявляет ее конститутивную природу. Другими словами, этническая идентичность есть конструкт, создаваемый в процессе социокультурной практики.

Переосмысление природы и сущности этнокультурной идентичности влечет за собой необходимость изменения педагогической практики формирования этнической консолидации.

В конструктивистской парадигме этнокультурной идентичности педагогическая проблема консолидации будет решаться принципиально иным образом, а именно через фундирование значимости коммуникативной среды, частным случаем которой является образовательная среда. Саму сущность этничности можно будет расценивать как нарративную по своей природе.

В вопросе обоснования релевантности конструк-

тивистского понимания этнической идентичности и необходимости обогащения педагогического инструментария новационными (как в плане формы, так и содержания) нарративными техниками, можно обратиться к концепции «повествовательной идентичности» французского философа Поля Рикера, оригинально синтезировавшего идеи герменевтики и феноменологии, а также к идее «жизни как нарратива» американского когнитивного психолога Джерома Брунера.

Рикер утверждает, что перцептуальная функция сознания всегда ангажирована контекстуальными импликациями социокультурной парадигмы, внутри которой сознание сформировалось и продолжает развиваться. Лаконализируя этот тезис, можно сказать, что сознание не воспринимает реальность, а интерпретирует ее. Сам Рикер пишет об этом так: ««Я» познает себя не непосредственно, а исключительно опосредованно, через множество знаков культуры» [14].

Интерпретация реальности осуществляется посредством исторически закрепленных нарративных шаблонов. Например, нарратив примордиалистской концепции идентичности основывается на мифологизирующем дискурсе, использующем троп самопричинности. Этничность понимается как самостоятельно существующее врожденное качество, будто бы не зависящее от воли и деятельности человека именно потому, что примордиалистский нарратив репрезентирует положение вещей подобным образом.

Изменение способа и состава нарратива, таким образом, приведет к изменению способа и состава понимания этничности. В фокусе конкретизации методических рекомендаций, способствующих решению проблем формирования этнической консолидации, сказанное означает, что вместо традиционного педагогического инструментария, создающего мифологические представления об этнической идентичности посредством внушения, основанного на авторитете учителя (преподавателя), следует применять нарративные техники, вскрывающие относительность этих представлений и аналитически расшифровывающие конструктивно-функциональные основания этнической идентичности как таковой.

Образование как сфера концентрированного нарратива, как полидискурсивное пространство способно задавать параметры культурной идентичности учащихся, в том числе и ее этнический параметр.

Как отмечает Брунер, «обусловленные своей сконструированностью и зависимостью от культурных конвенций и лингвистических правил, жизнеописания явно отражают принятые теории о «возможных жизнях», являющихся частью чьей-либо культуры. В самом деле, единственно важный способ характеристики культуры – через нарративные модели, которые она предоставляет для описания хода жизни. Набор инструментов любой культуры включает не только запасы описаний канонической жизни, но и комбинаторные формальные элементы, из которых ее члены могут конструировать описания своей жизни: так сказать, канонические установки и обстоятельства» [15].

В качестве одной из таких установок можно рассматривать этническую идентичность, которая согласно конструктивистской концепции строится на основе непрекращающейся коммуникации. Пользуясь термином Брунера, можно сказать, что этническая идентичность – это не свойство, а процесс, осуществляющийся посредством постоянной комбинации и рекомбинации нарративных элементов.

В глобализованном мире постмодерна этническая идентичность молодых поколений встраивается в широчайший культурный контекст прочих идентификационных связей, принципиально когерентных по своей природе. Этнокультурная идентичность, таким образом, предстает как нечто подвижное и самоизменяемое человеком в течение его жизни.

Переориентация педагогической практики форми-

рования этнокультурной идентичности, на наш взгляд, должна заключаться в отказе от стратегии культивации позитивного содержания этничности и в переходе к аналитическому нарративу, дающему обучающимся вместо твердого (устойчивого) представления осознание относительности любых представлений (в том числе и представлений об этнической идентичности). В аспекте решения проблемы этнической консолидации релятивирующий дискурс конструктивистской теории позволит носителям различных этнокультурных идентичностей перестать считать значимыми собственные различия, осознать их аксиологическую паритетность.

Таким образом, решение педагогической проблематики формирования этнокультурной идентичности и этнической консолидации в образовательных формах современного мира нами видится не в проработке частных методик оптимизаций, а в радикальном методологическом пересмотре примордиальной концепции этничности, по-прежнему доминирующей в массовом постсоветском общественном сознании.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Wallerstein I. Culture as the Ideological Battleground of the Modern World-System // Featherstone M. (ed.) Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity. L.: SAGE. 1994. P. 42–51.
2. Низамова Л.Р. Сложносоставная концепция современной идентичности: пределы и возможности теоретического синтеза // Журнал социологии и социальной антропологии. 2009. Т. XII, № 1. С. 141–159.
3. Ван дер Берге Пьер. Раса и этничность: социобиологическая перспектива // Вопросы национализма. № 20. 2014. С. 89–100.
4. Гумилев Л. Этногенез и биосфера Земли / Под ред. доктора геогр. наук, профессора В. С. Жекулина. – 2 изд. испр. и доп. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 496 с.
5. Ренан Э. Что такое нация? // Ренан Э. Собрание сочинений в 12-ти томах. Перевод с французского под редакцией В.Н. Михайловского. Т.6. Киев, 1902. С. 87–101.
6. Бауэр О. Бауэр О. Национальный вопрос и социал-демократия. СПб.: Серп., 1909. – 600 с.
7. Каутский К. «Национальность нашего времени». СПб., 1905. – 46 с.
8. Бромлей Ю.В. Современные проблемы этнографии (очерки теории и истории). М.: Наука, 1981. – 393 с.
9. Гирц К. Интерпретация культур. – М.: РОССПЭН, 2004. – 560с.
10. Edward Shils. The Academic Ethnos. The American Scholar. Vol. 47, No. 2 (Spring 1978), pp. 165–190.
11. Громова Е.М. О проблеме этнокультурной идентичности в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6514> (дата обращения: 31.03.2018).
12. Eric Hobsbawm. Are All Tongues Equal? Language, culture, and national identity // Living as Equals / Ed. by Paul Barker. Oxford: Oxford UP, 1997. P. 85–98.
13. Барт Ф. Введение // Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий / Сб. ст. М.: Новое издательство, 2006. – 198 с.
14. Ricœur P. (1987). Individu et identité personnelle // Veyne P. et al. Sur l'individu. Paris: Seuil. P. 55.
15. Bruner J. (1987). Life as Narrative. Social Research, 54 (1), P. 15.

*Статья поступила в редакцию 15.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 37.378

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ  
У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО**

© 2018

**Кипина Оксана Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Теории и методики дошкольного и начального образования»  
*Тюменский государственный университет*  
(627750, Россия, Ишим, ул. Ленина, 1, e-mail: [oksana-kipina@mail.ru](mailto:oksana-kipina@mail.ru))

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы подготовки бакалавров педагогики в свете реализации ФГОС ВО, Стандарта Педагога. Обозначена проблема профессиональной подготовки будущего педагога с ориентацией на выработанные профессиональным сообществом нормы стандарта. Особое значение придается практико-ориентированной направленности подготовки бакалавров в процессе организации педагогической практики в условиях дошкольных образовательных организаций, целью которой является формирование профессионально-педагогической мобильности будущих выпускников педагогического вуза. Дается анализ содержания программ практики, на основе которого рассматриваются возможности ее изменения в соответствии с современными требованиями к подготовке специалиста системы образования. В данном контексте предлагается внесение изменений в практическую подготовку на основе построения содержания с опорой на ряд подходов: компетентностный, событийный, акмеологический, программно-вариативный. В статье показан вариант построения целевого компонента программы практики, отражающего задачи формирования составляющие профессионально-педагогической мобильности, такие как: личностная активность, определяющая готовность человека к деятельности в меняющихся условиях среды; гибкость, позволяющая адаптироваться к вариациям профессионально-педагогической деятельности; креативность, как направленность на преобразование деятельности; готовность и способность к саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию. Данные компоненты, в свою очередь, отражают содержание «навыков будущего», востребованность которых на современном этапе развития образования наиболее актуальна.

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическая мобильность, практическая подготовка бакалавров, педагогическая практика, компетентностный подход, событийный подход, акмеологический подход, программно-вариативный подход, практико-ориентированная подготовка, профессиональная подготовка педагога.

**THE FORMATION OF STUDENT TEACHERS' PROFESSIONAL MOBILITY IN THE CONTEXT  
OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER EDUCATION**

© 2018

**Kipina Oksana Anatolyevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
“Department of Theory and Methods of Pre-school and Primary Education”  
*Tyumen State University*  
(627750, Russia, Ishim, Lenina street, 1, e-mail: [oksana-kipina@mail.ru](mailto:oksana-kipina@mail.ru))

**Abstract.** The article deals with the issues of undergraduate teacher training in the light of the FSES HE and the Professional Teaching Standard implementation. It outlines the problem of teacher training meeting the standard developed by the professional community. The focus is on how to ensure that preschool-based teaching experience enhances student teachers' professional mobility. Current teaching experience syllabi are analyzed and alterations are proposed to bring them up to date with the modern teacher education requirements. It is suggested that undergraduate teaching practicum should be organized along the lines of the competence-based, event-centred, acmeological and program-variable approaches. The article gives an example of how to determine the goals of students' teaching experience based on the structural constituents of teachers' professional mobility. These include: personal activity determining the readiness to work in a changing environment; flexibility to adapt to variations in professional and educational activities; creativity as a focus on the transformation of activities; ability and readiness for self-development, self-improvement and self-education. In their turn, these components correspond to the “Future Skills” concept, highly relevant in today's education.

**Keywords:** teachers' professional mobility, undergraduate teacher training, teaching experience, competence-based approach, event-centred approach, acmeological approach, program-variable approach, practice-oriented training, professional teacher training.

Сегодняшние социально-экономические условия требуют от человека стремительной переориентации с одних приоритетных областей профессиональной деятельности на другие, что соответственно предъявляет совершенно новые требования к подготовке специалистов в любой области знания. Особо значимо это при подготовке специалиста, работающего в области образования. Кроме того, введение ФГОС ВО нового поколения, предъявляет особые требования к формированию компетенций выпускника педагогического вуза. В данном контексте важное место занимает проблема воспитания личности, готовой к успешной самореализации в мире труда, к быстрым изменениям в области профессиональной деятельности, к нахождению себя в собственной профессиональной нише, другими словами, обладающей профессиональной мобильностью.

Документы в сфере профессионального образования указывают на то, что современный выпускник педагогического вуза должен быть готов к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с теми трудовыми функциями, профессиональными трудовыми действиями, которые указаны в профессиональном стандарте [1], а также знаниями и компетенциями, необходимыми для их осуществления.

По мнению А.А. Марголиса, профессиональная подготовка педагога должна быть ориентирована на выработанные профессиональным сообществом нормы стандарта [2].

Решение поставленной проблемы возможно через подготовку мобильных специалистов, то есть специалистов, обладающих определенным набором соответствующих компетентностей. Данное положение предопределяет цель образовательного процесса в педагогическом вузе – подготовку профессионала, владеющего комплексом не только теоретических знаний, но и практическим опытом педагогической деятельности.

Данное положение определяет достижение поставленной цели с пересмотром задач профессиональной подготовки, главной из которых становится освоение бакалаврами эффективных способов педагогической деятельности в период прохождения практики. Особое значение в этом случае приобретает практическая деятельность, ориентированная на получение образовательного продукта и позволяет будущему педагогу осознать и пройти путь, при котором полученные знания и умения преобразуются в конечный результат собственной профессиональной деятельности.

Практические работники дошкольных образователь-

ных организаций, куда приходят выпускники педагогических вузов, отмечают, что в большинстве случаев у молодых специалистов не возникает особых трудностей при включении в профессиональную деятельность, так как они готовы, нацелены на нее и обладают необходимыми практическими умениями и трудовыми действиями. Но если говорить об их дальнейшем профессиональном становлении, то оно затруднено из-за недостаточной сформированности таких умений, как гибкая адаптация к изменяющимся условиям профессионально-педагогической среды; самостоятельность принятия нестандартных решений в ситуации затруднения; отсутствие стремления к самообразованию, самосовершенствованию, саморазвитию. В результате начинающий специалист оказывается в ситуации возникающего противоречия между традиционной практической подготовкой и теми требованиями, которые предъявляет к нему реальное условия среды образовательной организации, где выпускнику предстоит работать. Однако, как отмечает А.А. Климов, в свете изменения подходов к подготовке будущих педагогов, необходимо рассматривать этот процесс не только с позиций теории, но практики [3]. Сегодняшний выпускник педагогического вуза должен быть готов к выполнению основных, обозначенных в стандарте функций профессиональной деятельности, обеспечивать реализацию образовательных программ дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС, способен сопровождать процессы развития детей в разнообразных видах деятельности. Все это говорит о переносе акцентов на практико-ориентированность [4].

Очевидно, что современному выпускнику педагогического вуза необходимо уметь свободно действовать в постоянно меняющейся образовательной среде. Для решения задач повседневной практики, будущему педагогу необходимо быть готовым к осуществлению педагогической деятельности в условиях свободного выбора целей, содержания, способов и средств ее реализации; владеть способами рефлексии своей профессиональной деятельности, приемами самоанализа, самооценки и собственного познания; научиться активизировать процессы самосовершенствования, созидания собственной личности [5–10]. Иными словами, развить готовность быть мобильным в различных профессиональных обстоятельствах.

Отсюда можно сделать вывод, что педагогическая практика должна создавать такие условия, при которых будущий специалист способен не только к репродуктивной деятельности, деятельности по шаблону, но и к деятельности, которая основана на творчестве, креативности; деятельности, осуществляемой в условиях вариативного образовательного пространства.

С этой целью, в практическую подготовку бакалавров необходимо внести изменения на методическом и организационно-содержательном уровнях, которые позволят сохранить классические, фундаментальные, научно обоснованные подходы к ее организации и учесть современные требования к подготовке профессионально-мобильного педагога в условиях педагогической практики.

Опираясь на выше изложенное, нами было проанализировано содержание программы педагогической практики для бакалавров педагогики, направления «Дошкольное образование», вследствие чего было выявлено, что педагогическая практика, являясь стержневым компонентом профессиональной подготовки, недостаточно решает задачи подготовки профессионально-мобильного специалиста, востребованного современным образованием и обществом в целом.

Педагогическая практика, как системообразующий фактор профессиональной подготовки, призвана интегрировать теоретический и практический подходы в обучении, способствовать становлению всех составляющих компонентов профессионально-педагогической

мобильности.

Практика (от греч. praktikos – деятельный, активный) – это материальная деятельность людей, направленная на освоение и преобразование объективной действительности, она обеспечивает создание необходимых условий существования и развития человеческого общества и познания [11].

Вопросам изучения педагогической практики в вузах были посвящены труды многих ученых (О.А. Абдулина, С.И. Архангельский, И.А. Бочкарева, Е.Л. Белозерцев, В.П. Горленко, Э.А. Васильева, С.И. Кисельгоф, А.И. Пискунов, С.Н. Полянский, П.Е. Решетников, В.Г. Розов, В.А. Сластенин, В.Н. Тарантей, Г.С. Трофимова и др.). Современное понимание подходов к педагогической практике вырабатывается в рамках новой образовательной парадигмы.

Для сегодняшней системы образования характерно многообразие образовательных учреждений, инновационных процессов. Это, в свою очередь, вызывает потребность в подготовке профессионалов, владеющих современными педагогическими инновациями, способных к творческой деятельности, имеющих проявлять свой, индивидуальный стиль педагогической деятельности. Педагогическая практика в ее многообразии дает возможность осмыслить процессы обучения и воспитания, овладеть профессиональными умениями и навыками, трудовыми действиями и определенным опытом практической деятельности в образовательных организациях разных типов и видов.

Исходя из сказанного, мы посчитали необходимым внести изменения в организацию практической подготовки будущих специалистов дошкольного образования.

Специальная подготовка студентов ко всем видам практики имела целью обеспечить следующие условия:

- создание мотивации бакалавров на предстоящую профессиональную деятельность;
- включение студентов в процесс определения цели деятельности. Так, помимо стандартных задач, предусмотренных содержанием практики, каждому обучающемуся предлагается самостоятельно определить задачи своего профессионального становления, способствующие более эффективной реализации себя в процессе практики;
- определение объема, содержания и последовательности выполнения инвариантного (обязательного) и вариативного (дополнительного, определяемого студентом) заданий, предусмотренных практикой, с обязательным включением тех, выполнение которых направлено на формирование профессионально-педагогической мобильности;
- осознание студентами условий проведения практики, таких как особенности базового дошкольного учреждения, предъявляемых принимающим учреждением требований к студенту-практиканту;
- знание практикантами алгоритма и способов реализации программы практики;
- определение видов необходимой консультативной помощи, а также источников ее получения;
- определение способов поддержки и сопровождения студентов, форм отчетности, требований к оформлению и содержанию документации практики, критериев оценки;
- включение студентов в рефлексивный анализ и оценку результативности практики.

В связи с вышеизложенным встала необходимость внесения в программу практической подготовки бакалавров новой цели – формирование профессионально-педагогической мобильности. Соответственно претерпели изменения и задачи практики, о которых нами было сказано ранее [12]. Их направленность обуславливает формирование у личности качеств профессионально-педагогической мобильности, таких как:

- личностная активность, определяющая готовность человека к деятельности, в процессе которой происхо-

дит освоение ее новых форм и видов, реализация и осуществление профессиональных действий в изменившихся условиях;

– гибкость, позволяющая адаптироваться к варьирующимся условиям профессионально-педагогической деятельности;

– креативность, творческая направленность на организацию собственной деятельности, ее целесообразному, целенаправленному преобразованию;

– готовность и способность к профессиональному саморазвитию, самообразованию, самосовершенствованию.

Задачи решались в комплексе на всех видах практики, но приоритетность тех или иных определялась в зависимости от содержания деятельности студентов в конкретный период практической деятельности.

Изменение целевого компонента практики повлекло за собой и внесение изменений в ее содержание, при разработке которого мы исходили из основных положений событийного, компетентностного, акмеологического и программно-вариативного подходов.

Так, компетентностный подход профессионально-педагогическую мобильность специалиста определяет совокупностью компетенций, формирующихся, актуализирующихся и активизирующихся в деятельности. Это дает возможность перейти от простого воспроизводства знаний к их применению в деятельности. Другими словами, данный подход создает условия для овладения бакалаврами комплексом компетенций, включающих необходимый потенциал и способности выпускника к осуществлению успешной деятельности в условиях современного, быстро изменяющегося пространства.

Результатом реализации компетентностного подхода является выпускник, владеющий компетенциями, то есть тем, что он может делать, к чему он готов [13–17].

Кроме того, опора на компетентностный подход при определении содержания педагогической практики позволяет осуществить такую ее организацию, при которой преподаватель выступает не столько носителем и транслятором знаний, сколько сопровождающим в становлении компетенций студента. Студент в этом случае переориентируется с результата усвоения, с получения оценки на организацию партнерства с преподавателем и самостоятельную работу над своим профессиональным становлением. Таким образом, происходит не пассивное восприятие практикантом получаемых знаний, а активное сотрудничество педагога-куратора и студента. В ходе такого конгломерата происходит развитие и преподавателя и обучающегося [18]. Функция знаний и способов их усвоения перестает носить характер репродукции и облекается в различные формы продуктивной поисковой, творческой деятельности.

Кроме того, при разработке содержания педагогической практики осуществлялась опора на событийный подход, согласно которому, подготовка будущего педагога, способного к профессионально-педагогической мобильности, осуществляется в образовательной среде, насыщенной эмоциональными, индивидуально и коллективно значимыми и привлекательными событиями для человека [19; 20]. Такие события, в свою очередь, становятся своеобразными вехами образовательного процесса, происходящими на фоне повседневной жизни, в рамках со-бытия с другими участниками [21].

В связи с выше изложенным, событийный подход профессионально-педагогическую мобильность специалиста рассматривает относительно важности событий, происходящих в его жизни и выстраивается на основе актуальной и эмоционально открытой совместной деятельности и развивающем воздействии каждого педагогического события.

Выстроенное таким образом со-бытие представляет собой образовательное пространство, где особое место занимают кульминационные «точки», являющиеся не только итогом, но в то же время началом новой идеи.

В процессе такого построения содержания педагогической практики, происходит переориентация позиций участников со слушателей, воспринимающих информацию, на активных создателей, субъектов события, что безусловно, является показателем проявления мобильности.

Становление профессионально-педагогической мобильности с позиции акмеологического подхода предполагает организацию условий восхождения специалиста к собственным профессиональным вершинам, иными словами, включение в оптимальную для него образовательную систему, в которой это продвижение возможно [22–25].

Этим определяется оптимальность воспитательно-образовательной системы, в которую включается человек при переходе от верхней точки развития, достигнутой в одной фазе, к вершине, характерной для следующей. Таким образом, акмеологический подход позволяет наметить пути педагогической компенсации недостигнутого на предыдущем отрезке жизненного пути оптимума развития (А.А. Бодалев), а также проектировать этапы профессионально-личностного продвижения от одной вершины к другой.

Построение практики с опорой на акмеологический подход позволяет формировать у бакалавров следующие качества профессионально мобильного специалиста: активность личности; креативность личности; стремление к достижению вершин и реализации себя в профессиональной деятельности; мотивированность достижений; открытость и инициативность в принятии решений.

Опора на программно-вариативный подход при построении содержания педагогической практики, позволяла, с одной стороны, включение практикантов в инвариантные виды педагогической деятельности, а с другой – давала возможность вариативного использования содержания, форм и способов осуществления деятельности, выполнения заданий, проектов, выбираемых практикантом с учетом его интересов, профессиональной направленности, общеобразовательной и профессиональной подготовки. Обязательным фактором в этом случае становится добровольность выбора зачетного вида деятельности, способа его выполнения и презентации.

*Выводы исследования и перспективы дальнейшего изучения данного направления.* Таким образом, опираясь на основные положения перечисленных подходов (компетентностного, событийного, акмеологического, программно-вариативного), содержание практики было переориентировано на выполнение бакалаврами такой системы заданий, которая способствовала решению задач формирования профессионально-педагогической мобильности, а также овладению ими компетенциями и навыками, актуальными в условиях реализации ФГОС ВО.

Мы отдаем себе отчет, что не все проблемы формирования профессионально-педагогической мобильности в условиях реализации ФГОС ВО нами решены. Перспективами дальнейшего изучения данной проблемы может являться выявление и разработка возможностей формирования профессионально-педагогической мобильности в условиях неформального образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] // законы, кодексы и нормативно-правовые акты российской федерации. <http://legalacts.ru/doc/prikaz-mintruda-rossii-ot-18102013-n-544n/> (дата обращения 03.04.2018).

2. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: пред-

ложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 105-126.

3. Климов, А.А. Вступление // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 9, № 3. С. 4.

4. Соломин, В.П., Рабош В.А., Гогоберидзе, А.Г. Новая модель практико-ориентированной подготовки с учетом требований профессионального и образовательного стандарта // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 145-151.

5. Волобуева, Л.М. Педагогическое и дошкольное образование: от сотрудничества в практической подготовке к сетевому взаимодействию // Педагогическое образование и наука. 2015. № 7. С. 75-78.

6. Белевич Н.А. Профессиональные компетенции педагогов дошкольного образования, как условие формирования профессионального мастерства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 23-25.

7. Гогоберидзе, А.Г. Усиление практической направленности подготовки педагогов дошкольного образования // Вестник педагогических инноваций. 2015. № 3 (39). С. 29-34.

8. Владимирова Н.Ю. Методическая служба как условие развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 41-44.

9. Растегаева, Т.Е. Проблема реализации ФГОС ДО и подготовки педагогов в области дошкольного образования // Молодой ученый, 2016, № 9-3 (сентябрь). С. 25-27.

10. Эберлин Е.А. Основные направления и методы самореализации педагога в условиях дошкольного образовательного учреждения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 438-440.

11. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1990. – 538 с.

12. Кипина, О.А. Формирование профессионально-педагогической мобильности у студентов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ишим, 2009. – 229 с.

13. Абакумова, Н.Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика [Текст] / Н.Н. Абакумова, И.Ю. Малкова. – Томск: Томский государственный университет, 2007. – 368 с.

14. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика, № 10, 2003 с. 51 – 53.

15. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст]: Учебно-методическое пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. – 101 с.

16. Путилова А.В. Компетентностный подход при проектировании образовательного процесса, как механизм повышения качества образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 53-56.

17. Андросова Л.А., Мананникова Ю.В. Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 46-51.

18. Булин-Соколова Е.И., Обухов А.С., Семенов А.Л. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги // Психологическая наука и образование. Модернизация педагогического образования в России. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 207-224.

19. Волкова, Н.В. Взаимосвязь и взаимообусловленность образовательных события и педагогической деятельности // Научно-педагогическое обозрение. 2018.

№1 (19). С. 74-78.

20. Колокольникова, З.У., Лукина, А.К. Событийная организация образовательного процесса при подготовке педагогов // Современные проблемы науки и образования. 2014. №5. С. 18.

21. Словарь-справочник по теории воспитательных систем [Текст] / Сост. П.В. Степанов. Изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 350 с.

22. Воспитательная деятельность педагога: пособие для студ. высш. учеб. заведений / [И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова]; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.

23. Дубасенюк А.А. Акмеологическая концепция личностного и профессионального развития педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 22-27.

24. Патраков Э.В. Мотивация представителей помогающих профессий на основе акмеологического подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 297-300.

25. Гагин Ю.А. Духовный акмеизм биомеханики [Текст] / Ю.А. Гагин, С.В. Дмитриев - СПб., 2000. – с. 221.

*Статья поступила в редакцию 11.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 378

## ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВУЗАХ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КЛИНИЧЕСКИХ И ЯЗЫКОВЫХ КАФЕДР ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

© 2018

**Ковынева Ирина Анатольевна**, кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой русского языка и культуры речи

**Петрова Наталья Эдуардовна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры русского языка и культуры речи

*Курский государственный медицинский университет*

(305041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, 3, e-mail: na\_tali68@mail.ru)

**Мельникова Татьяна Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент,  
заведующий кафедрой белорусского и русского языков

*Белорусский государственный медицинский университет*

(220116, Республика Беларусь, Минск, пр. Дзержинского, 83, e-mail: melnikovatn@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье рассматриваются образовательные технологии и модели взаимодействия клинических и языковой кафедр Курского государственного медицинского университета и Белорусского государственного медицинского университета, стимулирующие появление и развитие принципов междисциплинарной интеграции в системе высшего образования Российской Федерации и Республики Беларусь. Авторы проводят сравнительно-сопоставительный анализ двух систем преподавания иностранным студентам дисциплины «Русский язык как иностранный» и факультативов (элективов), обеспечивающих подготовку по языку специальности, в результате которого приходят к ряду заключений. Итак, современные тенденции, направленные на глобализацию общества, оказывают одинаковое влияние на все страны, независимо от их социально-политического устройства, обуславливая реформирование и модернизацию систем образования с их последующей интеграцией в мировую образовательную систему. Академическая мобильность студентов и международный статус дипломов позволяет выбирать страну для получения образования и устройства на работу. Медицинское образование в России и Беларуси характеризуется высоким уровнем качественной подготовки, что объясняет приток большого количества иностранных студентов. В свою очередь, это влечёт за собой необходимость искать пути оптимизации форм и методов преподавания, обеспечивающих формирование, развитие и совершенствование общекультурных и профессиональных компетенций будущего врача в медицинском вузе. Междисциплинарная интеграция русского языка и профильных дисциплин позволяет решить эту проблему наиболее эффективно. В работе представлена концепция создания профессионально ориентированных модульных курсов и учебно-методических материалов коммуникативно-прагматического характера на основе междисциплинарного сотрудничества.

**Ключевые слова:** интеграционные процессы, модульные интегрированные курсы, учебно-методические материалы, междисциплинарная интеграция, интегрируемые дисциплины, междисциплинарные связи, учебно-методическое оснащение дисциплины, фонд оценочных средств, интегрированные учебно-методические пособия.

## INTEGRATION PROCESSES IN HIGHER EDUCATION HEALTH PROFILE AS A RESULT OF INTERACTION OF CLINICAL AND LANGUAGE CHAIRS AT FOREIGN STUDENTS RUSSIAN LANGUAGE

© 2018

**Kovyneva Irina Anatolyevna**, candidate of philological sciences, assistant professor,  
Head of the Department of “Russian Language and Speech Culture”

**Petrova Natalia Eduardovna**, candidate of pedagogical sciences, assistant professor  
of the department of “Russian Language and Speech Culture”

*Kursk State Medical University, Ministry of Health care of Russian Federation,  
(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, 3, e-mail: na\_tali68@mail.ru)*

**Melnikova Tatyana Nikolayevna**, candidate of philological sciences, assistant professor,  
Head of the Department of “Russian and Belarusian languages”

*Belarusian State Medical University*

(220116, Republic of Belarus, Minsk, Dzerzhinsky Avenue, 83, e-mail: melnikovatn@rambler.ru)

**Abstract.** In the article under consideration is the model of interaction between clinical and linguistic departments of the Kursk State Medical University and Belarusian State Medical University, stimulating appearance and development of interdisciplinary integration's principles in the systems of higher education of the Russian Federation and the Republic of Belarus. The authors under take the comparative-contrast analyses of two systems of teaching foreign students the discipline “Russian as foreign language” and elective courses, providing training in the language for special purposes. As a result they make some conclusions. So, modern tendencies, directed to the globalization of the society, affect in the similar way different countries, without dependence on their social and political structure. These tendencies provide the reforming and modernization of the systems of education and their former integration into the world system of education. The academic mobility of students and the international status of the diplomas will allow to choose the country for getting education and further to get job. Medical education in Russian Federation and Belorussian Republic is characterized by the high level of professional training. This explains why many foreign students come to these countries to get education. This fact leads to searching of the effective forms and methods of teaching, providing the formation, development and optimization of cultural and professional competences of the future doctors. Interdisciplinary integration of Russian language and profile disciplines allows to solve this problem more effectively. The paper presents the concept of professionally oriented modular courses and teaching materials communicative and pragmatic based on interdisciplinary collaboration.

**Keywords:** integration processes, integrated modular courses, training materials, interdisciplinary integration, integrated discipline, interdisciplinary links, training equipment of the discipline, Fund of assessment tools, integrated training manuals

Важнейшим направлением социальной политики, как подчеркивают Президент Республики Беларусь А.Г. Лукашенко в Послании белорусскому народу и Национальному собранию Республики Беларусь (2017

г.) и Президент Российской Федерации В.В. Путин в Послании Федеральному собранию (2018 г.), является развитие системы образования, которое с целью обеспечения глобальной конкурентоспособности должно вос-

питывать «грамотных, всесторонне развитых граждан» [1], «гармонично развитую и социально ответственную личность на основе духовно-нравственных ценностей, исторических и национально-культурных традиций» [2].

Мировая педагогическая наука и образовательная практика XXI в. ищут пути повышения качества образования путем анализа интеграционных процессов, важными особенностями которых являются свободный выбор страны для получения высшего и специального образования с последующим признанием диплома и возможностью работать по специальности, нарастающая активность межвузовского семестрового обмена студентами, межвузовских переводов студентов международного характера. С другой стороны, курс на модернизацию образования в РФ и РБ, глобальные мировые интеграционные процессы обусловили необходимость изучения и анализа предпосылок и факторов, способствующих развитию междисциплинарной интеграции при обучении иностранных студентов.

Считаем, что медицинское образование в России, Беларуси является наиболее престижным и востребованным иностранными гражданами. Так, в КГМУ в настоящее время обучается более 2500 иностранных студентов из 52 стран мира. В БГМУ в настоящее время обучается более 2000 иностранцев из 50 стран. «Это налагает особую ответственность за качество предоставляемых образовательных услуг на принимающую страну, высшее учебное заведение» [3].

Проблемой данного исследования является осмысление принципов междисциплинарной интеграции русского языка и профильных дисциплин, позволяющих сформировать и реализовать как общекультурные, так и профессиональные компетенции будущего врача на примере в медицинских вузах РФ и БР. Следует отметить, что в современных публикациях сравнительно-сопоставительного характера нет работ, анализирующих исследование интеграционных процессов, которые совершенно автономно в двух независимых государствах приводят ученых к аналогичным результатам [4-20], что позволяют говорить не только об актуальности данного исследования, но и о его перспективности. В соответствии с заявленной проблематикой можно сформулировать цель нашего исследования как сравнительно-сопоставительный анализ двух образовательных систем с точки зрения их включения в мировые интеграционные процессы на всех уровнях, в частности, в осуществлении междисциплинарной интеграции на примере конкретных медицинских вузов Российской Федерации и Республики Беларусь – КГМУ и БГМУ.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки (специальности) 060101.65 *Лечебное дело* квалификацией «врач-лечебник» в РФ включает большой перечень как специальных, обязательных, дисциплин, так и элективов, факультативов, дисциплин по выбору. Для всех российских вузов традиционно изучению дисциплины «Русский язык как иностранный» отводится лимитированный стандартный объем часов, в то время как в белорусских вузах наблюдается «разногласие» в объемах учебной нагрузки по РКИ. Если для РКИ в российских учреждениях высшего образования выделяется значительный объем часов из фонда дисциплин по выбору, то в белорусских – необходимое количество учебных часов на РКИ выделено за счет дисциплин «Физическая культура», «Белорусский язык (профессиональная лексика)» в достаточном количестве. Для изучения и освоения специальных дисциплин, как в теоретическом плане, так и на практике при непосредственном контакте с русскоязычными пациентами в клинике возникла необходимость создания специальных интегрированных курсов, интегрированных учебно-методических материалов, обеспечивающих лексико-грамматическую и коммуникативную базу.

Так, в Курском государственном медицинском уни-

верситете, помимо дисциплины «Русский язык» (1 курс, 2 семестр), на протяжении ещё пяти семестров иностранные студенты изучают такие дисциплины по выбору, как «Русский язык в естествознании», «Русский язык как средство коммуникации: «врач-больной», «Языковая подготовка к клинической практике», «Русский язык: актуальные ситуации общения врача и больного», «Русский язык в медицине», «Этикет общения врача и больного». Изучение дисциплины и вышеперечисленных элективов направлено на формирование знаний, умений и навыков, позволяющих сформировать у иностранных студентов социокультурные, общекультурные и профессиональные компетенции, которые как обеспечивают адаптацию новых социально-бытовых условиях, так и подготавливают к осуществлению полноценной практики в лечебных заведениях РФ.

В Белорусском государственном медицинском университете обозначенные выше дисциплины присутствуют аспектно в рамках программы одного предмета «Русский язык как иностранный». На 3-м курсе в 5–6 семестрах предлагается факультативная дисциплина «Основы устной и письменной научной речи» (92 часа), которая является практической и направлена на формирование и развитие профессиональной коммуникативной компетенции иностранных студентов в сфере научного стиля речи. В результате изучения данной факультативной дисциплины студент овладевает способами выражения различных смысловых отношений в сверхфразовом единстве, в тексте; правилами построения научного текста; техникой подготовки устного выступления; основными правилами речевого поведения в типичных ситуациях общения в учебно-профессиональной и официально-деловой сферах; технологией построения текста учебно-научного, научного, научно-публицистического характера; основными логическими методами расположения информации в устном и письменном текстах. С 2018–2019 учебного года планируется включение в учебные планы в 7–8 семестрах факультативной дисциплины «Методика преподавания русского языка как иностранного» (140 часов). В БГМУ русский язык преподается на I-ой ступени обучения 6 семестров. Подобное продолжение изучения иностранными студентами русского языка обусловлено их волеизъявлением. После получения медицинского образования в Беларуси иностранные выпускники у себя на родине желают выступать в роли т.н. переводчиков, «толмачей» для своих коллег или пациентов. Данный курс знакомит иностранных студентов с современными методами и приемами обучения русскому языку, формирует умения эффективно и творчески применять их на практике; совершенствует коммуникативную, лингвистическую и социокультурную компетенции иностранных учащихся; дает знания об основных чертах сходства и различия в системе русского языка и родного языка студентов, представление о типичных ошибках носителей данного языка в русской речи, путях их предупреждения и исправления. Решение перечисленных задач происходит в ходе лекционных и семинарских занятий, управляемой самостоятельной работы, педагогической практики.

Содержание и цели изучения элективов в КГМУ позволяют создать модульные интегрированные курсы, обеспечивающие формирование у иностранных студентов специальных умений в когнитивной, оценочной, коммуникативной деятельности с учетом компетентного подхода с применением знаний, полученных в процессе изучения профильных дисциплин и русского языка как иностранного. К созданию таких модулей предъявляются обязательные требования:

- преемственность в изучении отдельных учебных дисциплин, каждая из которых опирается на предшествующую понятийную базу и создает основу успешного усвоения понятий на междисциплинарной основе;

- согласованность и непрерывность в развитии понятий, наполнение новым содержанием, обогащение но-

выми связями;

– единообразии в интерпретации общенаучных понятий;

– создание единого подхода к организации учебного процесса во всех компонентах модуля.

Комплекс названных дисциплин соответствует принципу модульности курса, поскольку предполагает структуризацию, логичность, динамичность изложения материала, актуальность получаемых знаний, применение различного дидактического инструментария.

Междисциплинарная интеграция на современном этапе невозможна без оптимального использования технических средств обучения, поэтому одним из ее направлений могут стать в КГМУ междисциплинарные сетевые учебно-методические комплексы (УМК), в БГМУ – электронные учебно-методические комплексы в системе Moodle. В КГМУ такие УМК в последние 2-3 года постепенно трансформируются в УМОД (учебно-методическое оснащение дисциплины). В его структуру входят обязательные составляющие: рабочая программа дисциплины, учебно-методический комплекс, фонд оценочных средств (далее – ФОС), библиографического списка и Интернет-ресурсов, электронного учебно-методического пособия, материалов для углубленного изучения дисциплины. Следует добавить, что УМК включают методические рекомендации по выполнению практических заданий для студентов и преподавателей, методические рекомендации для самостоятельной работы студентов, а ФОС – банк тестовых заданий, банк ситуационных задач, список вопросов для контроля и самоконтроля, зачетные билеты.

Примером интегрированных курсов можно считать разработанные и используемые на кафедре русского языка и культуры речи КГМУ и кафедре белорусского и русского языков БГМУ учебно-методические пособия. Вся система работы по пособиям такого типа может быть представлена, например, в КГМУ, следующими структурными частями, которые подобраны в разном количестве в зависимости от целей, задач, тем и содержательного наполнения дидактическим материалом:

1. Словарь темы.
2. Фонетика.
3. Введение новой лексики в активный словарь студента.
4. Грамматический комментарий.
5. Работа с текстом.
6. Работа с диалогами.
7. Аудирование.
8. Работа с медицинской картой.
9. Тестовый контроль.

В учебных изданиях интегрированного типа БГМУ размещены несколько иные разделы:

1. Словарь темы, фонетическая зарядка.
2. Введение новой лексики в активный словарь студента.
3. Предтекстовые задания с грамматическим комментарием.
4. Притекстовые задания.
6. Работа с текстом.
7. Послетекстовые задания коммуникативного характера.

При этом все задания ведут к пониманию основного материала, связанного с профессиональной деятельностью, усвоению и введению в активный словарь профессиональной лексики, речевых моделей по диалогической речи «врач-пациент», моделей профессиональной письменной речи на материале медицинских карт и истории болезни, готовят иностранного студента к прохождению соответствующих видов практики, например, в клинике, в аптеке, на фармацевтическом заводе и т.д.

Так, в БГМУ совместно с клиническими кафедрами созданы интегрированные пособия по модели «русский язык в анатомии» (авторами являются

филологи М.Е. Будько и П.В. Сушкевич, консультантом – кандидат медицинских наук, доцент кафедры морфологии человека БГМУ Н.В. Синельникова [21]; или пособие, где авторами выступают филологи М.К. Гладышева и Н.Н. Людчик, консультантом – доцент кафедры нормальной анатомии Л.А. Давыдова и Л.Д. Чайка [22], «русский язык в гистологии» (авторы: филологи Н.Н. Людчик и М.К. Гладышева, гистологи Н.А. Жарикова и В.В. Кителъ) [23] и др. По такой же модели совместно с доцентами кафедр биоорганической химии и фармации создано учебно-методическое пособие по русскому языку для будущих провизоров (авторы: Т.Н. Мельникова, А.В. Санникова, Е.И. Гринкевич, Н.А. Серегина, Н.Д. Яранцева). Сегодня авторским коллективом кафедры русского языка (Т.Н. Мельникова, Н.В. Молочко, Т.С. Сас) совместно с заведующим кафедрой фармакологической химии кандидатом медицинских наук, доцентом Н.Д. Яранцевой ведется разработка пособия по русскому языку для англоязычных иностранных студентов специальности «Фармация».

Авторскими коллективами КГМУ, в состав которых входили филологи кафедры русского языка и культуры речи и клиницисты кафедр акушерства и гинекологии, хирургии, внутренних болезней, также созданы и опубликованы интегрированные учебно-методические пособия: «Этикет профессионального общения: раздел «Акушерство», пособие по русскому языку для иностранных студентов «Этикет профессионального общения: раздел «Акушерство», пособие по русскому языку для иностранных студентов [24] «Подготовка к клинической практике: раздел «Гинекология», пособие по русскому языку для иностранных студентов» [25], «В хирургическом отделении. Пособие по русскому языку для иностранных студентов» [26], «Языковая подготовка к клинической практике. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на английском языке» [27, 28].

В медицинском образовании лидирующие позиции занимает симуляционное обучение. Преподаватели РКИ медицинских вузов также используют в своей деятельности основные принципы данного вида обучения. Словарь темы включает терминологическую лексику, которая, с точки зрения преподавателей клинической кафедры и русского языка, будет востребована на цикловых занятиях по курсам. Такое взаимодействие практикующих клинических кафедр с языковой кафедрой даёт весьма положительный результат, так как студенты видят цели и задачи изучения конкретного материала, что формирует и усиливает мотивацию к изучению конкретных тем по русскому языку и подготавливает базу для прохождения практики и цикловых теоретических и практических занятий по клиническим дисциплинам на практике с активным использованием русского языка.

Фонетисты утверждают, что работа над произношением, ударением и интонацией должны быть обязательной составной частью каждого урока с иностранными студентами. Чтобы активизировать словарь к изучаемой теме, необходимо уделить внимание произносительной стороне речи, так как зачастую неумение произнести сложное сочетание звуков приводит к отказу от речевой деятельности или ведёт к затруднению в коммуникации. Соответственно, необходимо начинать с произношения слов из словаря. Затем для отработки предлагаются слова и словосочетания по теме занятия, содержащие какую-нибудь произносительную трудность и необходимые для дальнейшей работы по теме.

Введение новой лексики в активный словарь студента представляет собой систему работы над формированием и развитием навыков использования изученной лексики в речи. Для этого предлагаются разнообразные упражнения на словообразование, определение лексического и грамматического значения, подбора синонимов и антонимов. Так, разноплановые задания помогают понять семантику, усвоить грамматику и ввести изучен-

ную лексику в речь студентов.

Грамматический комментарий обязательно даётся в каждом тематическом блоке для снятия трудностей при работе с текстом.

Работа с диалогами является той практической речевой деятельностью, которую необходимо освоить студентам для последующего общения с пациентами. Именно поэтому система работы в этом блоке поэтапно развивает навыки диалогической речи: сначала чтение и анализ полного диалога, затем возможны диалоги, в которых отсутствуют реплики либо врача, либо студента, и здесь уже начинают формироваться продуктивные навыки диалогической речи. Наряду с диалогическими могут формироваться и монологические навыки (при соответствующих заданиях).

Аудирование – эффективная и продуктивная форма работы, так как активизирует аудиовизуальные способности студента [29, 30]. В работе с аудиозаписью или видеофильмом студентам приходится почувствовать себя максимально приближенными к рабочей обстановке в больнице. И ни для кого не секрет, что иностранные студенты легче воспринимают и понимают информацию, которую они читают с листа, чем звучащий текст. Поэтому такая форма работы должна быть обязательно использована при подготовке студентов к активной профессиональной деятельности на тематическом цикле.

Работа с медицинской картой является частью спецзаказа от клинической кафедры по подготовке иностранных студентов к практике общения с больными. Они узнают и практически реализуют стилевую дифференциацию профессиональной речи врача и разговорной речи пациента. Кроме того, студенты учатся трансформировать стили и заполнять различные виды медицинских карт и историю болезни пациента.

При существующей предметно-блоковой системе образования оптимальной формой осуществления междисциплинарных связей являются интегрированные курсы или циклы по различным дисциплинам. Принципы и методы их разработки и построения могут быть разнообразны в зависимости от целеполагания, степени включенности интегрируемых дисциплин, характера междисциплинарных связей, от авторской индивидуальности.

Таким образом, можно сделать следующее обобщение: 1) интеграционные процессы в российских и белорусских вузах медицинского профиля являются результатом взаимодействия клинических и языковых кафедр при обучении иностранных студентов русскому языку, 2) согласно требованиям, рекомендуемым государственными российскими и белорусскими образовательными стандартами высшего образования медицинского профиля, содействуют формированию общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций, 3) позволяют создавать модульные интегрированные курсы, интегрированные учебно-методические материалы, 4) система занятий обеспечивает активизацию всех видов языковой и речевой деятельности и направлена на поэтапную подготовку студента к эффективной профессиональной коммуникации в процессе цикловой клинической практики и других видов практик [31]. Обмен методическим опытом как ещё одна форма межвузовской интеграции – перспективное направление сотрудничества двух вузов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. [https://www.gstu.by/sites/default/files/atoms/files/50/03/klyuchevye\\_aspekty\\_poslaniya\\_prezidenta\\_respubliki\\_bielarus\\_0.pdf](https://www.gstu.by/sites/default/files/atoms/files/50/03/klyuchevye_aspekty_poslaniya_prezidenta_respubliki_bielarus_0.pdf).
2. <https://www.1tv.ru/shows/vystupleniya-prezidenta-rossii/poslanie-federalnomu-sobraniyu/poslanie-vladimiraputina-federalnomu-sobraniyu-2018-polnaya-versiya>.
3. Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Междисциплинарная интеграция русского языка и профильных дисциплин в медицинском вузе при обучении иностранных студентов языку специальности (из опыта преподавания). Современные проблемы науки и образования. 2015. №

1; URL:<http://www.science-education.ru/121-18541>.

4. Газазян М.Г., Пономарёва Н.А. Место русской культуры в преподавании клинических дисциплин [Электронный ресурс] // Материалы Международной научно-практической конференции: «Межкультурная коммуникация: лингвистический, социальный и медицинский аспекты» (11–12 апреля 2012 г.). Курск: КГМУ, 2012. № 0321201551.

5. Дмитриева Д.Д. Педагогические условия профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинских вузах. // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 30–33.

6. Дмитриева Д.Д. Учебная дискуссия как средство преодоления языкового барьера у иностранных студентов-медиков на занятиях по русскому языку // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 37–40.

7. Дмитриева Д.Д. Виды упражнений при работе в парах на занятиях по русскому языку как иностранному // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 41–43.

8. Дмитриева Д.Д. Изучение терминологического словообразования на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинских вузах // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 11–15.

9. Дмитриева Д.Д. К вопросу о функциональном моделировании профессионального диалога на занятиях по русскому языку как иностранному в медицинских вузах // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 26–29.

10. Добрым молодцам урок: учебно-методический комплекс по РКИ / Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова, Н.Э. Петрова и др. / под. науч. ред. Р.К. Боженковой. Ч. 2. Курск, 2003. 500с.

11. Добрым молодцам урок: учебно-методический комплекс по РКИ / Р.К. Боженкова, Н.А. Боженкова, Н.Э. Петрова и др. / под. науч. ред. Р.К. Боженковой. Ч. 3. Курск, 2003. 500 с.

12. Исаева О.Н. Интеграционные процессы в области образования как фактор формирования мировой образовательной системы: анализ мировых тенденций // Российский научный журнал, № 3, 2008. С. 45–49.

13. Лиферов А.П. Глобальное образование путь к интеграции мирового образовательного пространства. М.: Педагогический поиск, 1997.

14. Прокофьева Е.Н. Событийно-интегративная форма подготовки в системе формирования профессиональных компетенций // Вестник НЦБЖД. 2012. № 2. С. 58–65.

15. Чиркова В.М., Итинсон К.С. Интеграция учебной и профессиональной деятельности в процессе изучения русского языка как иностранного при подготовке студентов-медиков к клинической практике. // Язык. Образование. Культура. 2016. С. 246–250.

16. Чиркова В.М. Активизация мыслительной деятельности у иностранных студентов-медиков средствами русского языка как иностранного // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 92–94.

17. Чиркова В.М., Рубцова Е.В. Медицинская деловая игра как основа обучения профессиональному общению иностранных студентов. // Научная мысль. 2017. № 1. С. 23–29.

18. Чиркова В.М. Развитие творческого потенциала студентов, изучающих русский язык как иностранный // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 95–98.

19. Скляр Е.С. Интерактивные методы на занятиях по культуре речи в медицинском вузе. // Образование. Инновации. Качество: материалы V Международной научно-методической конференции. 2012. С. 166–168.

20. Эминова Н.Э. Интеграционные процессы в отечественной сфере высшего образования // Креативная экономика, № 3 (51), 2011. С. 97–101

21. Будько М.Е. Знакомимся с анатомией : учеб.-Baltic Humanitarian Journal. 2018. Т. 7. № 2(23)

метод. пособие / М.Е. Будько, П.В. Сушкевич. Минск, БГМУ, 2011. 52 с.

22. Гладышева М.К. Читаем тексты по анатомии: учеб.-метод. пособие / М.К. Гладышева, Н.Н. Людчик. Минск: БГМУ, 2015. 87 с.

23. Людчик Н.Н. Читаем тексты по гистологии : учеб.-метод. пособие / Н.Н. Людчик, М.К. Гладышева, Н.А. Жарикова и др. Минск : БГМУ, 2015. 82 с.

24. Ковынева И.А. Русский язык и культура речи. Пособие по русскому языку для иностранных студентов. Этикет профессионального общения: раздел «Акушерство» / И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова, М.Г. Газаян и др. Курск: КГМУ, 2015. 46,7 мб [Электронное издание] «ИНФОРМРЕГИСТР».

25. Ковынева И.А. Русский язык и культура речи. Пособие по русскому языку для иностранных студентов. Подготовка к клинической практике: раздел «Гинекология». / И.А. Ковынева, Н.Э. Петрова, М.Г. Газаян и др. Курск: КГМУ, 2015. 46,7 мб [Электронное издание] «ИНФОРМРЕГИСТР».

26. В хирургическом отделении. Пособие по русскому языку для иностранных студентов. / Н.Н. Самчик, М.Б. Суковатых и др. Курск: КГМУ, 2015. 45 мб [Электронное издание] «ИНФОРМРЕГИСТР».

27. Ковынева И.А. Языковая подготовка к клинической практике. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на английском языке. / И.А. Ковынева, Е.А. Порохнявая и др. Курск, 2009. 236 с.

28. Ковынева И.А. Языковая подготовка к клинической практике. Пособие по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на английском языке. / И.А. Ковынева, Е.А. Порохнявая и др. Курск, 2018. 200 с.

29. Сапун Т.В. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров посредством подкастов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 150-153.

30. Сидакова Н.В. Использование профессионально-ориентированных аутентичных материалов в обучении иностранному языку студентов технических специальностей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 154-157.

31. Ковынева И.А. Интеграционные процессы в педагогике и лингвистике. // Историческая и социально-образовательная мысль. / И.А. Ковынева, О.И. Охотников, Н.Э. Петрова. Том 7 № 5 часть 2. URL: <http://www.hist-edu.ru/index.php/hist/article/view/1715>– 2015. С. 229-233.

*Статья поступила в редакцию 30.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 811.1:378.881

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ  
ДЕЛОВОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УРОВНЕ ELEMENTARY**

© 2018

**Косс Евгения Валериевна**, старший преподаватель кафедры  
«Теория и практика перевода»*Тольяттинский государственный университет  
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: e.v.koss@mail.ru)*

**Аннотация.** В структуре профессиональной компетентности выпускника вуза можно выделить важную ее составляющую – профессиональную мобильность, под которой мы понимаем осознанную готовность определять насущные потребности, решать проблемы, отвечать на вызовы, возникающие во время трудовой деятельности, умение мыслить стратегически и определять тактику выполнения новых задач, определять недостающие знания и умения и оптимальные ресурсы для восполнения этого пробела, чтобы выполнять свои профессиональные обязанности как можно лучше и быть готовыми сменить сферу деятельности в случае возникновения такой необходимости. Таким образом, обладая таким инструментом адаптации к изменяющимся условиям, выпускник может занять более конкурентоспособную позицию на рынке труда. Существует уже некоторое количество научных работ, посвященных данному вопросу, например, рассматривают формирование профессиональной мобильности с помощью профессиональных стандартов, в процессе прохождения практики, с помощью программ дополнительного образования, мы же предлагаем способствовать формированию профессиональной мобильности во время обучения деловому английскому языку. Английский язык при этом выступает средством добытия новых знаний из первоисточника, чтобы восполнить возникающие пробелы при выполнении новых видов работ, кроме того, являясь языком общения во всем мире, он делает возможной устную и письменную коммуникацию среди представителей разных культур, значительно расширяя возможности трудоустройства. При этом важно, чтобы изучался этот язык-посредник по самым современным учебным пособиям, с учетом новых тенденций в языке, и предлагались к изучению самые востребованные на рынке труда темы. В этой статье мы рассмотрели и обобщили научные работы, посвященные проблемам содержания обучения деловому английскому языку, отобрали для анализа содержания популярные учебники, предлагаемые такими известными издательствами, как Oxford, Cambridge, Macmillan. Были выбраны следующие учебники для уровня Elementary: Intelligent Business, Business Result, In Company, New Market Leader и Business Start-up. Затем мы сравнили темы из учебников и формируемые умения и навыки и, на основе частотности совпадения, а также с учетом мнения студентов, работодателей и преподавателей вуза при ответе на вопрос «Какими навыками в области делового общения должен обладать выпускник?», разработали примерное содержание учебного пособия по деловому английскому языку в условиях ограниченного учебного времени для студентов, приступающих к изучению языка на уровне Elementary. Полученные таким образом результаты мы планируем использовать в качестве ориентира при создании учебно-методического пособия для изучения дисциплин «Деловой английский язык» и «Профессиональный английский язык» на уровне Elementary, способствуя таким образом формированию конкурентоспособного профессионала, ориентирующегося в собственных запросах, требованиях рынка труда и использующего деловой английский язык в качестве инструмента добывания новых знаний и налаживания деловых контактов.

**Ключевые слова:** профессиональная мобильность, уровень Elementary, деловой английский язык, языковые умения и навыки, содержание обучения деловому английскому языку, конкурентоспособность, деловая коммуникация, рынок труда, учебно-методическое пособие.

**FORMING STUDENT'S OCCUPATIONAL MOBILITY BY MEANS OF BUSINESS  
ENGLISH AT THE ELEMENTARY LEVEL**

© 2018

**Koss Yevgeniya Valeriyevna**, senior lecturer of Chair  
“Theory and practice of translation”*Togliatti State University  
(445020, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 14, e-mail: e.v.koss@mail.ru)*

**Abstract.** One of the most important components of professional competence is occupational mobility, which we consider to be an informed ability to identify the needs, solve the problems and meet the challenges at work, to have strategy and tactics for performing new tasks successfully, to identify lacking skills and to find the best way to fill in this gap. Thus, occupational mobility allows a student to do his best at work or even change his field of work if necessary. It is an adaptive mechanism helping a person to become more competitive. There are a number of academic papers, investigating this issue. They suggest forming student's occupational mobility by means of occupational standards, through an apprenticeship and with the help of extended education programs. We propose to form occupational mobility with the help of Business English. So, we consider Business English to be an instrument helping to gain knowledge from the primary source without any translation. An additional point is that, being a global language, English makes cross-cultural communication possible, orally and in written, and provides more job opportunities. Thus, the quality of the course content is of great importance, it should be modern and relevant. In this paper we consider and generalize research papers devoted to these issues, choose some of the most modern Business English course books by world-famous publishers, such as Oxford, Cambridge, and Macmillan. Intelligent Business, Business Result, In Company, New Market Leader and Business Start-up, Elementary level, have been chosen for the analysis. After that we compare the proposed topics for studying and language skills for formation, and, considering their frequency of occurrence, university teachers' and students' opinion and employers' demand, when answering the question “What Business English skills are absolutely necessary for a university graduate?”, we have worked out a tentative Business English course content for an Elementary Business English course, taking into account short study time. We consider these results to help us form a relevant scope for a study guide providing such courses as “Professional English” and “Business English” with the course content at the Elementary level. Thus, we form a competent in business communication and having occupational mobility graduate.

**Keywords:** occupational mobility, Elementary level, Business English, language skills, Business English course content, competitiveness, business communication, job market, study guide.

В постоянно и быстро меняющихся экономических условиях необходимо обеспечить выпускников вузов механизмом адаптации к этим изменениям, чтобы одержимая профессия не ограничивала сферу

профессиональной занятости на всю жизнь.

Механизмом такой адаптации является профессиональная мобильность.

Проблемами ее определения и формирования занимались некоторые специалисты [1, 2], например, В.С. Молодецкая пишет о роли профессиональных стандартов в процессе формирования трудовой мобильности индивида, а также о проблемах, мешающих продвижению индивида в профессии, называя профстандарты одним из ресурсов трудовой мобильности [3].

Ю.Н. Галагузова и О.И. Князева рассматривают «методологические основы и принципы формирования профессиональной мобильности магистрантов в процессе прохождения практики, обуславливающей готовность личности к эффективной адаптации к требованиям профессии, рынка труда и смене вида профессиональной деятельности» [4].

Нам особенно интересны механизмы формирования профессиональной мобильности с помощью иностранного языка.

Об этом пишет Е.А. Шамело, предлагая формировать профессиональную мобильность с помощью освоения программ дополнительного образования на примере программы подготовки переводчика в сфере профессиональной коммуникации [5].

С.А. Гудкова и М.В. Емелина проанализировали работы, посвященные иностранному языку как инструменту формирования профессиональной мобильности, и сравнили различные определения профессиональной мобильности и понимания роли иностранного языка в ее формировании [6].

Таким образом, под профессиональной мобильностью можно понимать осознанную готовность определять насущные потребности, решать проблемы, отвечать на вызовы, возникающие во время трудовой деятельности, умение мыслить стратегически и определять тактику выполнения новых задач, определять недостающие знания и умения и оптимальные ресурсы для восполнения этого пробела, чтобы выполнять свои профессиональные обязанности как можно лучше или даже быть готовыми сменить сферу деятельности в случае возникновения такой необходимости.

Роль иностранного языка может быть определена как «средство решения профессиональных задач и профессиональной самореализации» [5], инструмент «удовлетворения профессиональных потребностей, налаживания деловых связей и профессионального саморазвития и самообразования» [7], как средство непосредственной коммуникации и обмена опытом с зарубежными коллегами, так как английский язык выступает языком-посредником во всем мире.

Профессиональный английский язык призван научить продуктивно общаться в профессиональной среде, которая включает и общий для всех профессий компонент делового общения и узко специализированные сферы взаимодействия, например, общение по техническим (химия, машиностроение, нанотехнологии и др.), экономическим, юридическим и др. вопросам [8].

В данном исследовании мы разрабатываем оптимальную с точки зрения методистов, работодателей и выпускников вуза модель содержания учебного пособия, которое обеспечивает освоение компонента «деловое общение» на уровне Elementary.

Обеспечение учебного процесса современными материалами – задача, остро стоящая перед администрацией и преподавателями любого вуза.

Зарубежные издательства выпускают достаточное количество качественных и интересных учебников, но их стоимость препятствует их повсеместному использованию.

В этих условиях особенно актуальной становится проблема разработки собственных учебно-методических материалов.

Когда определено количество учебных часов, аудиторных и выделенных на самостоятельную работу, то есть, когда примерно понятен объем создаваемого учебного пособия, приходит время отбора языкового материала для изучения.

Решению этой задачи посвящены некоторые работы: М.М. Степанова проводила опрос среди методистов, работодателей и студентов с целью определить, какие темы и навыки каждая группа респондентов считает самыми важными при изучении делового английского языка, на основе этого исследования можно предложить компромиссную схему изучения делового английского языка, предложить к изучению те темы и те навыки к формированию, которые встречаются у всех трех групп респондентов [9].

Е.Н. Горкальцева экспериментирует с порядком следования тем для изучения, она считает, что «pre-experience learners», то есть те, у которых нет опыта профессиональной деятельности, недостаточно мотивированы, так как у них отсутствуют фоновые знания, которые могли бы стать основой для изучения новых для них тем, кроме того, для второкурсников перспектива работы кажется слишком отдаленной. В связи с этим, сначала предлагаются к изучению темы более общего порядка: «Travelling», «Business across cultures», «Communication», затем уже изучаются такие темы как «Company», «Applying for a job» [10].

Мы можем считать результаты этих исследований в целом полезными для нас, но в Тольяттинском государственном университете существует своя специфика: курс делового английского языка изучается на третьем году обучения, в это время некоторые студенты уже задумываются о поиске работы, обычно на условиях частичной занятости, поэтому мотивация у них выше, так как зарплата такого работника будет на 30–50 % выше, чем у специалиста без знания языка [11].

Кроме того, в Тольяттинском государственном университете реализуется многоуровневый подход при обучении английскому и деловому английскому языку, поэтому нам важно выявить особенности тематического планирования на уровнях Elementary и Pre-Intermediate, чтобы затем разработать учебные материалы с учетом полученных данных, то есть, в ограниченных по времени условиях достичь максимального результата, отобрав для изучения только самые актуальные темы и наиболее востребованные в деловом общении навыки для формирования.

Данная работа является логическим продолжением исследования, которое мы провели по тематическому содержанию учебников по деловому английскому языку уровня Pre-Intermediate.

С опорой на опыт зарубежных методистов-авторов различных учебников и проанализировав результаты опроса, проведенного М.М. Степановой, мы выделили наиболее актуальные для изучения и самые востребованные для формирования умения и навыки в курсе делового английского языка на уровне Pre-Intermediate [12].

Полученные таким образом данные мы внедрили в практику, создав учебно-методическое пособие, которое на данный момент уже находится в процессе печати.

Таким образом, учитывая реализацию многоуровневого подхода, одним из которых, и достаточно востребованным, является уровень Elementary, необходимо разработать учебно-методические материалы и для этого уровня.

Для определения тематического наполнения планируемого учебно-методического пособия, мы провели сравнительный анализ содержания самых популярных учебников уровня Elementary: Intelligent Business, Business Result, In Company, New Market Leader и Business Start-up, изданных европейскими компаниями Cambridge, Macmillan, Oxford [13–22]. Затем мы срав-

нили тематическое содержание учебников двух выше-названных уровней с целью выявить в них сходства и различия.

Таким образом, сравнение выступает еще одним инструментом отбора самых важных для изучения тем, дополнительным аргументом при определении окончательного варианта тематического содержания планируемого пособия для изучения дисциплины.

Результаты проведенного исследования отражены в таблице 1.

Таблица 1 - Распространенные темы в содержании популярных учебников по деловому английскому языку (уровни Pre-Intermediate / Elementary)

Учебник\Тема	Intelligent Business Pre-Inter	Intelligent Business Elementary	Business Result Pre-Inter	Business Result Elementary	In Company Pre-Inter	In Company 3.0 Elementary
Companies	+	+	+	+	+	+
(New) Products	+	+	+	+	+	+
Future trends	+	+	+	+	+	+
Managing Time	+	+	+	+	+	+
Troubleshooting	+	+	+	+	+	+
Contacts/ Telephoning	+	+	+	+	+	+
Internet	+	-	-	-	+	+
Visitors	-	-	+	+	+	+
Employment	+	+	+	+	+	+
Customer service	+	-	+	+	+	+
Travel	-	+	+	+	+	+
Selling/ Retailing	+	+	+	-	-	-
Performance/ Success	+	-	+	-	-	-
Career	-	+	+	-	+	-
Finance/Money	+	+	-	+	+	-
Staff appraisal	+	-	-	-	+	-
Woman at work	-	-	-	-	+	-
Making arrangements	+	+	+	+	+	+
Stress/ Health	-	-	-	-	+	+
Entertaining	-	-	+	-	-	-
Orders	-	+	+	+	-	-
E-Commerce	-	-	-	-	+	-
Marketing	+	-	-	-	-	-
Location	-	+	-	+	-	-
Offers	-	+	+	+	-	-
Company history	-	+	-	-	+	+

Учебник\Тема	New Market Leader Pre-Inter	New Market Leader Elementary	Business Start-up Pre-Inter	Business Start-up Elementary
Companies	+	+	+	+
(New) Products	+	+	+	+
Future trends	+	+	+	+
Managing Time	+	+	+	+
Troubleshooting	+	+	+	+
Contacts/ Telephoning	+	+	+	+
Internet	+	-	+	+
Visitors	-	-	+	-
Employment	-	-	-	-
Customer service	-	+	+	+
Travel	-	+	+	+
Selling/ Retailing	+	+	-	-
Performance/ Success	-	-	+	-
Career	+	-	-	-
Finance/Money	+	-	-	+
Staff appraisal	+	-	-	-
Woman at work	+	+	+	+
Making arrangements	+	+	+	+
Stress/ Health	+	+	+	+
Entertaining	-	-	-	-
Orders	-	-	-	+
E-Commerce	-	-	-	-
Marketing	+	-	-	-
Location	+	-	+	-
Offers	-	-	+	-
Company history	-	-	-	-

В таблице 1 использованы следующие символы: «+» - тема присутствует / раскрыта достаточно полно; «+-» - тема присутствует / раскрыта недостаточно полно, «-» - тема отсутствует.

Предыдущее исследование позволило выявить наиболее актуальные для изучения темы в сфере деловой коммуникации на уровне Pre-Intermediate: Companies, New Products, Future trends, Managing Time, Troubleshooting и Contacts/ Telephoning, которые могут быть дополнены следующими по важности темами из таблицы 1 [12].

Настоящая работа позволяет выделить наиболее востребованные темы для изучения на уровне Elementary в порядке убывания популярности: Companies, New Products, Contacts/ Telephoning, Travel, Making Arrangements, Employment, которые и можно рекомендовать для изучения в первую очередь.

Если время, выделенное на изучение курса, позволяет, содержание пособия можно дополнить следующими

по популярности темами (Future Trends, Troubleshooting, Visitors, Money).

При сравнении тематического содержания учебников уровней Pre-Intermediate и Elementary мы заметили, что часть тем совпадает: Companies, New Products, Contacts/ Telephoning, следовательно, их нужно предлагать к изучению в первую очередь.

К тому же, можно заметить, что они носят описательный характер.

Как видно, несовпадение тем в дальнейшем можно объяснить их усложненной грамматикой, например, при освоении таких тем как Future trends, Managing Time нужно уверенно владеть будущим и прошедшим временами, что не всегда наблюдается у студентов на уровне Elementary.

introducing yourself and others describing your company starting a presentation comparing and choosing	making small talk making telephone calls interview skills making arrangements	dealing with numbers talking about your job participating in discussions
--	---	--

Мы также сравнили предлагаемые к формированию в учебниках уровня Elementary умения и навыки и выделили среди них самые распространенные:

Они совпадают с выявленными в предыдущем исследовании умениями и навыками, по мнению отечественных и зарубежных методистов, студентов и преподавателей [9], поэтому их можно рекомендовать к формированию в учебно-методическом пособии на уровне Elementary.

Таблица 2 - Примерное содержательное наполнение учебно-методического пособия по изучению делового английского языка на уровне Elementary

Тема	Skills	Writing
Companies	introducing yourself and others, describing your company	Writing a business letter
(New) Products	starting a presentation, comparing and choosing	Writing a description of a product
Contacts/ Telephoning	making small talk, dealing with numbers, making arrangements	Writing an e-mail
Travel	making arrangements, dealing with numbers,	Filling in a hotel form
Making arrangements	participating in discussions, making arrangements, comparing and choosing	Writing a memo
Employment	talking about your job, interview skills, starting a presentation	Writing a CV
Future trends	starting a presentation, comparing and choosing	Writing a letter of thanks
Visitors	making small talk, introducing yourself and others	Writing a letter of invitation
Troubleshooting	participating in discussions	Writing a letter of complaint
Finance/Money	dealing with numbers	Writing an order

В проведенном М.М. Степановой анкетировании респонденты (методисты и преподаватели, студенты, работодатели) также признали важность знаний, умений и навыков в области письменной деловой коммуникации, а именно: формата написания основных типов деловых писем, правил оформления англоязычной деловой документации, написания резюме и особенностей электронной переписки. Мы конкретизировали виды деловой корреспонденции с учетом существующей по этому вопросу отечественной [13–22] и зарубежной литературы [23] и можем предложить примерное содержательное наполнение учебно-методического пособия с учетом этих данных.

Эти результаты можно использовать для разработки собственных учебно-методических материалов, глубину проработки каждого навыка преподаватель может определить исходя из имеющихся для изучения часов, например, преподаватель сам может решить, изучать ли при формировании навыка работы с цифровыми данными только время и номер телефона, или возможно добавить информацию о деньгах, разрядах числительных, курсах валют, дробях.

При создании пособия важно учитывать принципы разработки учебно-методических пособий при обучении иностранному языку, о которых пишет М.В. Емелина [24].

Описанная нами схема отбора материала подходит для разработки содержательной модели обучения деловому английскому языку на других уровнях и для создания иных учебных материалов к дисциплине, в рамках которой происходит формирование профессиональной мобильности выпускника вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Щеглова Е.А., Жаткин Д.Н. К вопросу о формировании профессиональной мобильности студентов в условиях технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 139–144.

2. Пецина И.А. Проблема профессиональной мобильности как одна из характеристик функционирования педагога-музыканта в современном мире // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 3. С. 58–60.

3. Молодецкая В.С. Профессиональные стандарты: ресурсы и барьеры трудовой мобильности // Факторы успеха. – 2017. – № 2 (9). – С. 122–127.

4. Князева О. И. Концептуальные основы формирования профессиональной мобильности магистранта в процессе прохождения практики / Ю.Н. Галагузова, О.И. Князева // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 8. — С. 20–26.

5. Шамело Е.А. Роль иностранного языка в формировании профессиональной мобильности выпускников ВУЗов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 24. – С. 52–53.

6. Гудкова С. А. Психологические аспекты формирования профессиональной мобильности выпускника вуза при обучении иностранному языку / С.А. Гудкова, М.В. Емелина // Карельский научный журнал. - 2018. - Т. 7, № 1 (22). - С. 20–24. - Библиогр.: с. 24 (24 назв.).

7. Новолодская С.Л. Формирование у студентов неязыкового вуза профессиональной мобильности средствами учебного пособия по иностранному языку [Текст] : автореф. дис. канд. педагогических наук. – Иркутск 2005. – 204 с. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-u-studentov-nejazykovogo-vuza-professionalnoj-mobilnosti-sredstvami.html>. - Дата обращения: 17.01.2018.

8. Айтуганова Ж.И. Методическая модель обучения профессиональному общению студентов гуманитарного профиля на занятиях по английскому языку // Ж.И. Айтуганова, З.И. Павицкая, М.Н. Винникова // Вестник Казанского государственного энергетического Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

университета. – 2017. – № 3 (35). – С. 102–109.

9. Степанова М.М. Сравнительный анализ представлений студентов, методистов и работодателей о необходимом содержании обучения иностранному языку в магистратуре технического вуза // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2014. № 1(191). С. 59–64.

10. Горкальцева Е.Н. Содержание курса делового английского языка в техническом вузе в контексте успешной интеграции будущего выпускника в бизнес-среду // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 7(135). С. 147–150.

11. Воздвиженская А. Языковые карьеры [Электронный ресурс] // Рос. газета. - 2016. - № 6940 (72). - Режим доступа: <https://rg.ru/2016/04/05/znanie-anglijskogo-iazuka-uvlichit-zarplatu-rossii-anina-v-poltora-gaza.html>. - Дата обращения: 27.05.2018.

12. Косс Е.В. Актуализация содержания обучения деловому иностранному языку как инструмент формирования иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе / Е.В. Косс // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 92–95.

13. Johnson Ch. Intelligent Business : Coursebook : Pre-Intermediate Business English / Johnson Ch. - [Edinburgh Gate] : [Pearson Education Limited], 2010. - 176 p. : il. - (The Economist). - ISBN 978-0-582-84801-6 : 450-00.

14. Barrall I. Intelligent Business : Coursebook : Elementary Business English / I. Barrall, N. Barrall. - Edinburgh Gate : Pearson Education Limited, 2008. - 176 p. : il. + Прил. - (The Economist). - ISBN 978-1-4058-4975-3

15. Grant D. Business Result : Student's Book : Pre-Intermediate / Grant D., Hudson J., McLarty R. – [Oxford University Press], 2012. – 162 p. : il. – ISBN 9780194748100 (Book).

16. Grant D. Business Result : Student's Book : Elementary / Grant D., Hughes J., Turner R. – [Oxford University Press], 2013. – 128 p. : il. – ISBN 978019474800-1 (Book).

17. Clarke S. In company : Second edition : Student's Book : Pre-intermediate / S. Clarke. - Oxford : Macmillan, 2009. - 159 p. : il. – ISBN 978-0-230-71717-6.

18. Clarke S. In Company 3.0 : Elementary Level Student's Book Pack. - Macmillan, б/г. - P. 4-5. - Режим доступа: [https://www.macmillan.ru/upload/iblock/211/in\\_company\\_3.0\\_elementary\\_scope\\_and\\_sequence.pdf](https://www.macmillan.ru/upload/iblock/211/in_company_3.0_elementary_scope_and_sequence.pdf). - Дата обращения: 25.05.2018.

19. Cotton D. Market leader : New Edition : Course Book : Pre-Intermediate Business English / D. Cotton, D. Falvey, S. Kent. - Edinburgh : Longman, 2007. - 160 p. : il. - ISBN 978-1-4058-1296-2.

20. Cotton D. Market leader : Third Edition : Course Book : Elementary Business English / D. Cotton, D. Falvey, S. Kent. - Edinburgh : Pearson Education Limited, 2012. – P. 4-5. - Режим доступа: <https://www.pearsonelt.com/content/dam/professional/english/pearsonelt.com/SampleMaterials/business-english/MarketLeaderExtra/market-leader-elementary-scope-and-sequence.pdf>. - Дата обращения: 25.05.2018.

21. Ibbotson M. Business Start-Up 2 : Student's Book / Ibbotson M., Stephens B. – Cambridge : University Press, [2006]. – 128 p. : il. – ISBN 9780521534697.

22. Ibbotson M. Business Start-Up 1 : Student's Book / Ibbotson M., Stephens B. – Cambridge : University Press, [2015]. – 128 p. : il. – ISBN 978-0-521-53465-9.

23. Касаткина, К.А. Перевод делового письма : (английский язык) : учеб.-метод. пособие / К.А. Касаткина, Е.В. Косс ; ТГУ ; Гуманит. ин-т ; каф. «Теория и практика перевода». - ТГУ. - Тольятти : ТГУ, 2009. – 58 с. - Библиогр.: с. 52. - Прил.: с. 53–57. – 27–43

24. Емелина, М.В. Принципы разработки учебно-методических пособий при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки / М.В. Емелина // Карельский научный журнал. 2018.

Т. 7, № 1 (22). С. 34–36.

*Статья поступила в редакцию 05.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ И ТЕХНИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА

© 2018

**Кутепов Максим Михайлович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Физического воспитания и спорта»

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина  
(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: kmm-asb@mail.ru)*

**Шагалова Ольга Глебовна**, кандидат исторических наук, доцент,  
кафедры гуманитарных и общенаучных дисциплин

*Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. Маршала инженерных  
войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ  
(625051, Россия, Тюмень, ул. Л.Толстого, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

**Леонтьева Галина Аликовна**, магистрант

*Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина  
(603950, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: koshmarik@gmail.com)*

**Аннотация.** Современное образование строится под воздействием требований ФГОС нового поколения, который делает акцент на самостоятельности студента, его творческой составляющей. Закон «Об образовании в Российской Федерации» говорит о необходимости внедрения электронных образовательных ресурсов. При увеличении доли внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов такая стратегия является очень продуктивным решением. Электронные учебные пособия, в отличие от традиционных предоставляют большее количество наглядных материалов, к тому же доступны студенту в любое удобное для него время. Студент может воспользоваться пособиями при наличии сети Интернет в любом месте. В статье выделены главные преимущества использования интерактивных технологий. Цель настоящего исследования заключается в изучении аспектов применения интерактивных технологий для предоставления учебно-методического материала в высшей школе. Установлено, что электронные учебные пособия представляют собой программное средство, обладающее тремя основными функциями, которые представлены в статье. В качестве примера была выбрана электронная платформа Moodle. Moodle предоставляет структурированный учебный текст и поясняющие его мультимедиа-иллюстрации, тренирующие упражнения с оказанием оперативной помощи в виде подсказок, позволяет организовать промежуточный и итоговый контроль. Функциональные свойства интерактивных технологий предоставляют образовательному процессу реализацию множества возможностей, которые и были представлены в статье. Также представлены особенности электронного мультимедийного учебника (звуковое сопровождение, качество фотографий, единый дизайн).

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, профессиональное обучение, компетентностный подход, компетенции, учебно-методический материал, технические ресурсы, информационно-коммуникационные технологии, электронное обучение, Федеральный государственный образовательный стандарт, Moodle.

## POSSIBILITIES OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES, SOFTWARE AND TECHNICAL RESOURCES IN THE PRESENTATION OF EDUCATIONAL-METHODICAL MATERIAL

© 2018

**Kutepov Maxim Mikhailovich**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department of physical education and sports

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin  
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov street, 1, e-mail: kmm-asb@mail.ru)*

**Shagalova Olga Glebovna**, candidate of historical pedagogical sciences, associate professor  
of the department of humanitarian and general scientific disciplines

*Tyumen Higher Military Engineering Command School. Marshal of the engineering troops A.I. Proshlyakov  
of the Ministry of Defense of the Russian Federation  
(625051, Russia, Tyumen, L. Tolstoy street, 1, e-mail: glamarin@rambler.ru)*

**Leontyeva Galina Alikovna**, graduate student

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin  
(603950, Russia, Nizhny Novgorod, Ulyanov street, 1, e-mail: koshmarik@gmail.com)*

**Abstract.** Modern education is built under the impact of the requirements of the GEF new generation, which emphasizes the independence of the student, his creative component. The Law "On Education in the Russian Federation" speaks about the need to introduce electronic educational resources. With an increase in the share of out-of-class independent activities of students, such a strategy is a very productive solution. Electronic teaching aids, unlike traditional materials, provide more visual materials, and are also available to the student at any time convenient for him. A student can use benefits if there is an Internet network anywhere. The article highlights the main advantages of using interactive technologies. The purpose of this study is to explore the application of interactive technologies for the provision of teaching materials in higher education. It is established that e-learning aids are a software tool with three main functions, which are presented in the article. As an example, the electronic platform Moodle was chosen. Moodle provides structured instructional text and explaining its multimedia illustrations, training exercises with the provision of prompt help in the form of hints, allows you to organize intermediate and final control. The functional properties of interactive technologies provide the educational process with the realization of many opportunities that were presented in the article. Also features of the electronic multimedia textbook (sound accompaniment, quality of photos, uniform design) are presented.

**Keywords:** interactive technologies, professional training, competence approach, competences, educational materials, technical resources, information and communication technologies, e-learning, Federal State Educational Standard, Moodle.

Современное образование строится в рамках компетентностного подхода, внедренного Федеральным государственным образовательным стандартом. Новые требования усложняют использование в образовательном процессе интерактивных образовательных технологий и поскольку доля самостоятельной работы

студентов увеличивается, данные требования упрощают работу и делают ее более продуктивной и интересной для обучающихся. Мотивация в процессе обучения является одним из главных компонентов, так студент сможет стать более активным [1]. Многие современные образовательные технологии опираются именно на

это положение. Так обучающиеся смогут действовать в любых ситуациях самостоятельно и творчески [2]. Актуальность рассматриваемой темы заключается в необходимости выявления новых аспектов применения электронных ресурсов для представления учебных материалов в постоянно изменяющихся условиях.

Начальной целью интерактивного обучения является организация продуктивного процесса обучения для раскрытия студентами своих задатков, творческих способностей. Весь учебный материал, располагаемый на электронных ресурсах должен сохранять свою информативность, предоставлять возможность обратной связи с преподавателем [3]. Отметим, что электронное обучение стало неотъемлемой частью образовательного процесса высшей школы и используется во всех формах обучения. Применение электронных технологий позволяет повысить качество образования в целом за счет постоянно пополняющихся мировых образовательных ресурсов [4].

Реформирование образовательной системы идет не только в России, но и зарубежных странах. К примеру, в США идет переход от обучения в аудиториях к обучению через Интернет с использованием электронных библиотек [5]. Франция приняла финансируемую правительством программу электронного обучения «100 % курсов в цифровой форме для 100 % обучаемых». Финляндия, Ирландия и Южная Корея присоединились к внедрению электронного обучения [6].

Весь мир в сфере образования старается переходить к электронным технологиям, поскольку их возможности в представлении учебных материалов достаточно широки. Кроме того, такие материалы доступны для обучающихся в любое время в любом месте, то есть студент осуществляет подготовку тогда когда удобно именно ему. Таким образом новая парадигма сформировала индивидуализированный подход к обучению каждого участника образовательного процесса.

Электронные учебные пособия представляют собой программное средство, обладающее тремя основными функциями. Первая заключается в решении конкретной педагогической задачи в определенной предметной области. Вторая отражает законченный цикл обучения в этой сфере. Третья реализует процесс взаимодействия между педагогом и обучающимися [7]. В отличие от традиционных учебников, электронные пособия включают гораздо большее количество наглядных материалов [8, 9]. Особый способ подачи также отличает электронные пособия и учебники, они допускают адаптацию студента по уровню его подготовки. Обучающийся может осуществлять самоконтроль на всех этапах работы. Студент может получить подсказку и необходимое разъяснение неограниченное количество раз [10].

Электронные учебные пособия широко используют графические образы и мультимедиа. При использовании таких пособий появляется возможность моментального перехода на дополнительный материал. Кроме основного блока материалов, который включает в себя теоретико-познавательный компонент (ключевые понятия и термины, факты, процессы, эксперименты), инструментально-практический компонент (характеристики методов познания, способы самостоятельного поиска знаний) должны быть отработаны дополнительные блоки. Например, блоки заданий и практикумов, интернет-ссылки, глоссарии [11].

Эти блоки с течением времени могут меняться, обновляться и дополняться. Стоит отметить, что в отличие от традиционного учебника замена информации является не затратной процедурой.

Располагаться такие ресурсы могут на электронных платформах. Мы возьмем в пример Moodle как наиболее часто используемую. Эта система предоставляет широкий набор инструментов для обучения: тест, вики, форум, глоссарии. Moodle предоставляет структурированный учебный текст и поясняющие его мультимедиа-иллюстрации, тренирующие упражнения с оказанием

оперативной помощи в виде подсказок, позволяет организовать промежуточный и итоговый контроль [12].

Нижегородский государственный педагогический университет активно использует систему Moodle. На курсе, разработанном преподавателем располагаются необходимые учебные материалы, глоссарии и ссылки на дополнительные материалы. На рисунке 1 показан пример структуры подраздела учебной дисциплины «Педагогические технологии» в электронном виде.

## 1.2. Понятие педагогической технологии, предмет, объект, результат реализации

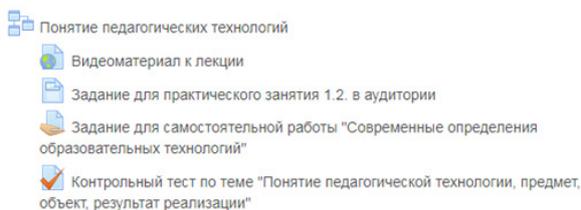


Рисунок 1 - Структура подраздела учебной дисциплины «Педагогические технологии»

Как мы можем наблюдать, здесь представлен материал, как в печатном виде, так и видеоматериал, а далее идут задания. Пройдя их студент может получить моментальный результат, который будет замечен и преподавателем. Так преподаватель вовремя сможет скорректировать образовательную траекторию студента и помочь ему восполнить пробелы.

Функциональные свойства интерактивных технологий предоставляют образовательному процессу реализацию следующих возможностей:

- неограниченный сбор, хранение, передача, преобразование, анализ и применение разнообразной информации;

- повышенная доступность образования;
- развитие личностно-ориентированного обучения;
- совершенствование организационного обеспечения образовательного процесса (виртуальные лаборатории, школы и университеты) [13];

- повышение активности обучающихся;
- независимость образовательного процесса от места и времени (студент может выбрать любое удобное для него время и место для изучения дисциплины, доступность информации зависит только от подключения к сети Интернет и наличия ноутбука, ПК, планшета или смартфона, любого технического средства способного обеспечить необходимый доступ);

- значительное совершенствование и расширение программного и методического обеспечения образовательного процесса [14];

- обеспечение индивидуальной траектории обучения (возможность выбора студентом необходимых ему курсов и материалов);

- развитие творческого потенциала студентов;
- развитие самостоятельности студентов посредством использования ими поисковой деятельности;
- повышение мотивации обучающихся [15].

Мультимедийность образования дает положительные результаты благодаря особому восприятию и запоминанию студентами материала с включением интуитивных реакций. К примеру, изображения могут иметь определенные цветовые акценты или лекция может содержать какие-либо звуки, которые впоследствии будут настраивать студента на определенный вид работы [16].

Материал интерактивных мультимедийных учебников может подаваться с учетом особенностей человеческого воспроизведения и памяти. Облегчить запоминание может весь комплекс средств, предоставляемый компьютером [17].

Особенностями такого учебника являются:

- наличие звукового сопровождения. Речь диктора, звуки, которые сопровождают анимацию на экране;
- качество представленных фотографий и картинок;
- единый дизайн оформления;
- динамика развертывания кадра. Статические кадры запоминаются хуже, чем кадры развивающиеся вместе с объяснениями диктора [18];
- наличие кнопки «пауза» и «далее» для того, чтобы обучающийся смог остановить материал на нужном месте и сделать необходимые записи и продолжить изучать материал;
- наличие возможности повторного воспроизведения кадра и его перемотки;
- наличие контрольного блока. Может располагаться после каждой темы или же распределяться по всей теме;
- глоссарий. Обеспечение студентам доступа к этому ресурсу без отрыва от обучения [19].

Использование учебных презентаций и видеоматериалов приводят к созданию новых образовательных методик. Но, несмотря на разнообразие современных технических средств и технологий, следует сказать, что качество обучения зависит прежде всего от совершенства учебного материала, формы его представления и организации учебного процесса. Поэтому, на наш взгляд, при составлении презентаций необходимо обратить внимание на ряд принципов:

- слайды должны быть оснащены специальными аудиовизуальными средствами управления восприятием материала;
- динамика появления текста не должна быть слишком быстрой и слишком медленной чтобы сохранить внимание студента;
- слайд-фильм представляет студенту свою логику изучения материала;
- в тексте могут быть предложены ссылки на дополнительный материал [20].

Традиционная схема обучения имела бы множество проблем в современном образовании поскольку поток новой информации все возрастает. Внедрение мультимедиа оптимизирует процесс работы преподавателя, дает возможность создать широкий справочный и иллюстративный материал, предоставляемый в различном виде: тексты, графика, анимация, звуковые и видео-элементы [21].

Можно с уверенностью утверждать, что использование в образовательном процессе интерактивных технологий и программных средств приводит к увеличению продуктивности образовательного процесса. Электронные учебные пособия и учебники информируют студентов гораздо подробнее и качественнее, чем традиционные, поскольку вмещают в себя больше наглядного материала. К тому же могут постоянно дополняться и обновляться, что не приводит к излишним затратам. И студенты при этом имеют значительную осведомленность в самых актуальных темах. Приведенный нами пример говорит о комплексности воздействия электронных учебных пособий. К преимуществам компьютерных технологий следует отнести также и возможность построения индивидуальной траектории обучения (индивидуализация обучения на сегодняшний день является одним из главных приоритетов в обучении).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мальцева С.М., Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Интегративно-модульный подход к разработке содержания профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 172–175.
2. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Гладков А.В., Кутепов М.М., Трутанова А.В. Организация проектной деятельности студентов в электронном обучении // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 7–11.
3. Инженерно-педагогическое образование: Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

Методология, теория, практика: Монография. Под ред. С.М.Марковой.-Н.Новгород: ВГИПУ, 2008. - 225 с.

4. Кутепов М.М., Ямбаева Н.В., Ельгина К.А. Информационные технологии обучения физической культуре в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. № 2 (15). С. 83–86.
5. Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 12–15.
6. Алешугина Е.А. Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород, 2009. 189с.
7. Иалтдинова Е.Ю., Фильченкова И.Ф., Фролова С.В. Особенности организации постдипломного сопровождения выпускников программы целевого обучения в контексте сопровождения жизненного цикла профессии педагога // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 2.
8. Юрина М.В., Градалева Е.А. Методические основы создания мультимедийных учебных пособий // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 4 (13). С. 67-72.
9. Смирнова Е.В. Применение электронных средств учебного назначения для формирования и развития навыков чтения иноязычного профессионально-ориентированного текста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 220-223.
10. Угодчикова Н.Ф., Крюкова Г.К., Алешугина Е.А., Лошкарева Д.А. Деятельность кафедры иностранных языков как реакция на изменения социально-экономических условий в обществе. Приволжский научный журнал. 2014. № 1 (29). С. 239–243.
11. Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. Комплект дидактических тестов по курсу «Проектно-сметное дело». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 6 (61). С. 87.
12. Smirnova Z., Vaganova O., Shevchenko S., Khizhnaya A., Ogorodova M., Gladkova M. Estimation of educational results of the bachelor's programme students // IJEME: Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3469-3475.
13. Кутепова Л.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 43–46.
14. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–5. С. 201-207.
15. Петров, А. Ю. Управленческо-педагогическая деятельность руководителя профессиональной образовательной организации по повышению качества образования: монография/А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, М. Н. Булаева. -Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2016. - 267 с.
16. Колдина М.И., Лапшова А.В. Коммуникативная компетентность педагога в условиях модернизации образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-6. С. 59–65.
17. Маркова С.М., Наркозиев А.К., Дидактические основы исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. - 2017. - № 3 (20). - С. 7.
18. Абрамова Н.С., Гладкова М.Н., Ваганова О.И. Особенности разработки оценочных материалов в условиях реализации компетентностного подхода //

---

Проблемы современного педагогического образования.  
2017. № 57-1. С. 3–9.

19. Немова О.А., Кутепов М.М., Кутепова Л.И., Ретивина В.В., Фролова Н.В. Социокультурные механизмы трансляции ценностей: на примере приобщения молодежи г. Нижнего Новгорода к здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. 2016. № 11. С. 48–51.

20. Петров А.Ю. Инновационный менеджмент в открытой образовательной системе / А.Ю. Петров, М.Н. Булаева, А.А. Сиротова // Человек и образование. - 2016. - № 4. - С. 134–138.

21. Колдина М.И., Ваганова О.И., Трутанова А.В. Управление самостоятельной работой студентов вуза // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 39–42

*Статья поступила в редакцию 30.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ: СИТУАЦИОННЫЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ТИПЫ

© 2018

**Иванова Татьяна Николаевна**, доктор социологических наук,  
доцент кафедры «Социология»  
**Петров Денис Сергеевич**, магистрант кафедры «Социология»  
**Левина Анастасия Павловна**, кандидат социологических наук,  
доцент кафедры «Социология»

*Тольяттинский государственный университет, Тольятти  
(445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, 16В, e-mail: gnb0906@mail.ru)*

**Аннотация.** В статье авторы анализируют многочисленные теоретические подходы к формированию профессиональной социализации, где интерпретируются теоретические подходы (ситуационно-функциональный, ситуационно-ролевая игра, вариативно-ситуационный, компетентностный, программно-целевой, культурологический). Авторы описывают подходы двух основных типов. Первый тип (ситуационный) включает подходы, которые предусматривают создание на внутривузовском пространстве в контексте общего образовательного процесса производственной ситуации, которую должны решить студенты (будущие выпускники) с помощью определенных средств труда. Второй тип (культурологический) рассматривает подходы к формированию профессиональной социализации выпускников вузов, которые основываются на создании внутривузовской профессионально ориентированной культуры, обеспечивающей постепенную профессиональную социализацию выпускников путем трансформации общего образовательного процесса.

**Ключевые слова:** социализация, выпускник, вуз, социум, типы, выпускник вуза, подход, культура, ситуация, функциональный подход, пространство, роль, игра, образование, труд, производство, трансформация.

## THEORY APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION

© 2018

**Ivanova Tatyana Nikolaevna**, Doctor of Sociology,  
Associate Professor of the Department "Sociology"  
**Petrov Denis Sergeevich**, graduate student of Sociology,  
Associate Professor of the Department "Sociology"  
**Levina Anastasia Pavlovna**, candidate of sociological sciences,  
Associate Professor of the Department "Sociology"

*Tolyatti State University  
(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya str., 16B, e-mail: bwall@yandex.ru)*

**Abstract.** In the article the authors analyze numerous theoretical approaches to the formation of professional socialization, where the theoretical approaches (situation-functional, situational-role play, variational-situational, competence, program-target, culturological) are differently interpreted. The authors describe the approaches of two main types. The first type (situational) includes approaches that envisage the creation of an industrial situation in the intra-university space in the context of the general educational process, which students (future graduates) should solve with the help of certain means of labor. The second type (culturological) considers approaches to the formation of professional socialization of university graduates, which are based on the creation of an intra-university professionally oriented culture that provides gradual professional socialization of graduates by transforming the general educational process. Qualified and popular on the labor market specialists are considered as the main carriers of knowledge, which ensure dynamically sustainable development of the innovation economy. The need for such highly intelligent and highly productive personnel in the current conditions of economic development will only increase, so the resolution of the issue of their professional training, as well as the organization of their employment process, becomes relevant at all levels of government. The continuing contradiction between the individual's need for work and the demand for labor in the single-industry city requires a comprehensive study of employment in this area and the development of new recommendations for the possible elimination of this contradiction.

**Keywords:** socialization, graduate, university, socium, types, graduate of the university, approach, culture, situation, functional approach, space, role, game, education, labor, production, transformation.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

Анализ многочисленных теоретических подходов к формированию профессиональной социализации показал [1-14], что авторы по-разному называют собственные теоретические подходы (ситуационно-функциональный, ситуационно-ролевая игра, вариативно-ситуационный, компетентностный, программно-целевой, культурологический).

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы.*

В России, по мере развития общества, важно изучить профессиональную социализацию быстрорастущей молодежи. Важность анализа личностного фактора движения в основном выражается в работе М. Беляевой. Изучением теоретических методов и методов анализа социальных движений в России занимались Т. Заславская, В. Радаев, В. Верховин, З. Голенкова, О. Шкаратан. Несмотря на наличие обширных работ по данной проблематике, данная проблема не была полностью раскрыта в вопросе профессионального образова-

ния в области социологии после окончания в постиндустриальную эпоху.

В работе многих российских ученых освещались социальные проблемы в различных областях занятости, в том числе и самозанятость (И. Безгребельной, Бессокирной, В. Калабиной, Э. Клоповым, И. Козиной, З. Рыжиковой, Ю.В. Симагин, Н. Чернина, Т. Четвернина). Безработица как социальное явление описывается в научных трудах Л. Гордона, А. Демина, С. Карташева, И. Поповой, Е. Сигаревой, И. Соболевой. Российские социологи развивают гендерные основы труда (Г. Силасте).

Представлены работы Р. Капелюшниковой, А. Липпольдта, О. Тарской, Н. Шахматовой и В. Гимпельсона при изучении изменения показателей рынка труда, особенностей экономической, не самостоятельной и рабочей подвижности.

Таким образом, несмотря на научную ценность вышеупомянутых исследований, такая проблема, как социологический характер занятости выпускников университетов в моноструктурной экономике, недостаточно изучен.

*Изложение основного материала.*

Профессионализация – это процесс социализации, который состоит из профессиональной адаптации социальной деятельности учащихся, а также готовит руководство для формирования инструментов труда и развития соответствующих социальных навыков. В свою очередь, подготовка студента характеризуется постоянно меняющимся состоянием промышленности и общества вокруг и нуждается в своевременных изменениях, стремящейся узнать об интеграции их профессии в общество и установить текущие цели общества. Готовность учителя состоит из его профессионального образования, осознанности ученика и соответствующего плана действий.

Компоненты ситуации – это условия для текущей социализации. Они не отделяются от других условий учебного процесса. Они должны быть включены в информацию, поведение и адекватную профессиональную социализацию для осуществления мероприятий, включенных в повестку дня.

К функциональным компонентам профессиональной социализации относятся мероприятия (материалы или идеалы), которые преобразуют (анализируются и т.д.) учащимися. Существует ценностное отношение к этому процессу, так как выполняются элементы коммуникации. Поэтому важно, что будет с этой ситуацией или просто выводом.

В этом типе подхода может быть достигнута сложная ситуационная ролевая игра. Основная часть учебного контента – ролевая игра. Для студентов это обеспечивает расширенную проблемную ситуационную форму, разрешение которой – полученные знания и навыки. Значение личности заключается в том, чтобы компенсировать общий уровень профессиональной компетентности выпускников. Системные ситуационные ролевые игры позволяют приобретать необходимые навыки.

*Второй тип – подход культурного характера.*

Обучение специалистов, использующих культурные средства в университете, обеспечивает улучшение, основанное на стратегическом подходе к социально-культурному развитию общества (рисунок 1).

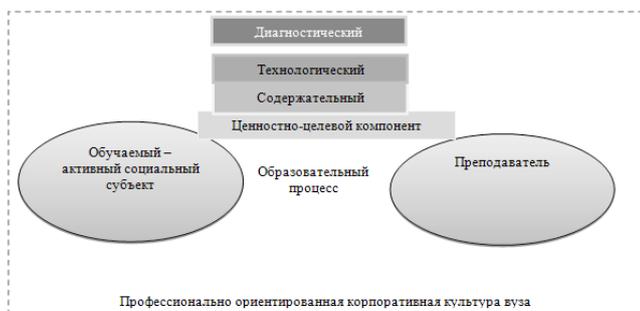


Рисунок 1. Создание готовности к освоению профессии выпускниками, на основе подхода культурного характера.

Подход культурного характера вносит свой вклад в полную профессионально-ориентированную корпоративную культуру университета, что является важным показателем трансформации богатой культурной средой и образовательной среды, необходимой для формирования профессиональной культуры студентов «Я сделаю это». В рамках подхода профессиональной культуры идет адаптация к потребностям политики, направленной на координацию деятельности по развитию сложных специализированных проблем в социальных областях общества. Он основан на развитии устойчивой взаимозависимости культурной преемственности.

Компоненты образовательного процесса отражают развитие методов формирования профессиональной компетентности в учебном процессе, в качестве основы для будущих специалистов социальной и культурной

компетентности. Существует взаимозависимость между культурной самобытностью студента, ценностями, характеристиками и развитием общества, диагностикой и определением эффективности социальной и гуманитарной подготовки личностных качеств студента и обоснованностью процесса обучения в социальном профессиональном процессе. Для всех этих методов выпускники средних школ профессионально социализировались в едином процессе высших учебных заведений, несмотря на жестокие методы осуществления и средства достижения этой цели, предоставляя учителям различные источники знаний.

Метод, предложенный в контексте городского процесса профессиональной социализации компании, автор структурного подхода, предполагает основной технологический подход его структурных компонентов.

Высшее образование гарантирует уровень высокой заработной платы и уменьшения коэффициента безработицы [5, 6, 7, 15, 16]. На наш взгляд, коэффициенты спроса на образованных людей и трудоустройства выпускников университетов значительно разнятся.

Решая вопросы трудоустройства на федеральном уровне, необходимо создать правовую основу для регулирования университетской деятельности и функциональных элементов выпускников университетов. Это может быть достигнуто путем предоставления льготного режима для работодателей, трудоустройства выпускников.

Роль государства, по мнению И. И. Федюкина, заключается в следующем: «... генерировать необходимые рыночные условия, чтобы поставщики могли эффективно удовлетворять возникающие потребности потребителей и предоставлять качественные услуги для защиты интересов потребителей и рабочих, Создавайте награды, которые появляются, если необходимо, новые объекты, предотвращают монополию, поощряют конкуренцию» [17].

КЦСТ в дополнение к функции сотрудничества, реализует информацию центра (службы) и организационную поддержку для содействия занятости выпускников:

- координировать деятельность центров профессиональной помощи (выпускников) центров содействия занятости (услуг);
- разработку программного обеспечения для создания единых баз;
- разрабатывать и внедрять программные и аппаратные решения, которое автоматически собирает, обрабатывает, сохраняет и представляет информацию о рынке труда с использованием новейших средств связи;
- создание и развитие инфраструктуры защищенной информационной коммуникации для обеспечения возможностей обмена данными между профессиональными учебными заведениями (по спросу и поставке рынков труда);
- предоставлять информационную поддержку для продвижения деятельности (услуг) по занятости выпускников профессионального образования;
- создание способа анализа спроса и предложения на рынке труда в соответствии с различными критериями;
- мониторинг подготовки, сбора, анализа и сбора информации;
- анализ ситуации с трудоустройством выпускников профессионально-технических училищ;
- тенденции рынка труда и анализ рынка образовательных услуг (см. таблица 1).

Центр повышения квалификации выпускников высших учебных заведений (РЦСТВ) был создан для организации и поддержания информационной системы, которая координирует на региональном уровне трудоустройство выпускников высших учебных заведений. Функциями Центра являются:

- оказание научно-методической поддержки в создании систем, ориентированных на университет, которые

способствуют трудоустройству и координации деятельности учреждений высшего профессионального образования в регионе;

- создание механизма партнерства для содействия занятости местных выпускников вузов и местных органов власти в центрах содействия занятости работодателей, агентств занятости, государственных учреждений, университетов и фондов студентов;

- создание механизмов формирования и развития социальных навыков и профессионализма на рынках образования, труда и занятости выпускников профессионально-технических учебных заведений [18].

Таблица 1 - Центры содействия трудоустройству выпускников вузов (распределение по федеральным округам)

Федеральный округ	Региональные центры содействия трудоустройству (ед.)	Центры содействия трудоустройству, созданные на базе вуза (ед.)	Количество вузов (ед.)
ЦФО	19	184	400
ЮФО	8	92	158
СЗФО	10	59	80
ДФО	10	30	61
СФО	12	72	153
УФО	5	30	91
ПФО	13	114	241
СКФО	7	32	63
ИТОГО	86	613	1247

Мы считаем, что предлагаемая система управления сетью трудоустройства выпускников университетов перенасыщена перекрывающимися контрольными пунктами и информацией. Фактически, давайте рассмотрим способы более детального управления процессом найма выпускников университетов в национальной политике.

Информация повторяющейся темы на уровне муниципалитетов была получена от региональных центров трудоустройства выпускников и отдела образования, регионального центра содействия развития занятости в университетах. В итоге КЦСТ получает информацию из трех источников. Информация организована в каждом центре, что увеличит поток информации.

В то же время, как показывает практика, центры помощи, организованные высшими учебными заведениями, играют большую роль в помощи поиска работы своим выпускникам. Поэтому выпускники других учебных заведений попросту не попадают в статистику. К сожалению этот показатель превышает 50% порогового значения. Значит, необходимо контролировать методы трудоустройства выпускников учебных заведений [19].

Низкий спрос на молодого специалиста и дисбаланс в осознании перспектив трудоустройства для выпускников колледжей и университетов отражают несоответствие в формировании образовательных программ рынку труда. важно контролировать невостребованный бюджет и выявить механизмы содействия развитию занятости выпускника. На государственном уровне было предложено следующее решение: автоматизированная информационная система для содействия трудоустройству выпускников (далее - AIST). В задачи системы входят следующие пункты:

- Работодатели ищут кандидатов для своих вакантных клеток среди студентов профессионального образования и выпускников вузов по всем субъектам Российской Федерации;

- Школы и выпускники расширяют свой поиск во всех областях России на основе знаний, устремлений и профессиональных устремлений;

- Исполнительное агентство, под руководством образовательного учреждения, принимает различные виды деятельности в рамках системы образования.

Основываясь на законодательных мерах и специальных механизмах, принятых на основе интересов стран и компаний, занимающихся социально-экономическими вопросами, сформировалась общая цель образовательного Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

ных проектов – общая заинтересованность партнеров по развитию содействия между государственным и частным секторами (ППС).

Государство должно признать одну из основных функций в области образования – обеспечение доступа к высшему образованию. Однако в инновационной экономике, когда происходит быстрое изменение спроса на рынке труда и трудоспособности, вмешательство в процесс частных инвестиций без обучения может быть отложено. Слияние ресурсной базы финансовых возможностей высших учебных заведений предприятий привело к созданию новых образовательных программ и организации послевузовской профессиональной социализации.

Деятельность частного партнерства с государством в области образования регулируется значительным количеством законодательных актов [20-23].

Существующие бизнес-структура – это не только пассивные потребители талантов высокого качества, но и активные участники образовательного процесса. Поэтому государственные и муниципальные органы должны учитывать интересы сферы бизнеса. Высшие учебные заведения должны рассматривать процесс обучения как приоритетное в развитии Российской Федерации, Выпускники учебных заведений будут уверены в том, что найдут работу в избранных центрах квалификаций, в разных областях профессиональной и практической деятельности, в различных организациях и других областях, что позволит повысить эффективность подготовки специалистов в области промышленного обучения [21].

*Выводы исследования и дальнейшее изучение перспектив в этой области.*

Автоматизированная информационная система для содействия обучению выпускников колледжей предназначена для получения дополнительной информации на местном рынке труда на федеральном уровне (AIST). Для определения эффективности процесса трудоустройства, оценки образовательных технологий и показателей эффективности контроля необходимо охарактеризовать размещение и профессиональную деятельность выпускников высших учебных заведений. Участвовать в формировании учебной бизнес-структуры, в которой высококвалифицированные специалисты могут участвовать в соответствии с потребностями рынка труда, а также разрабатывать правовую основу для государственно-частных партнерств.

Выпускники на рынке труда предлагают возможности для конкуренции и механизмов спроса для реализации полноценной творческой и личной карьеры с учетом потребностей работодателей и предоставлении компонента особой экономической зоны. Моноструктурный городской рынок труда имеет, по-видимому, монополическую модель с асимметричными сдвигами информации.

Национальная политика в области сетей трудоустройства выпускников обеспечивает систему управления процессом, в которой сетевые элементы способствуют трудоустройству выпускников. Процесс информационной системы поддерживает автоматизированные информационные сети для содействия занятости выпускников и эффективности данных процессов и показателей для определения спроса на рынке труда.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Красноперова А. Г. Профессионально-трудовая социализация личности в подготовке специалистов для потребительской кооперации [Текст] / А. Г. Красноперова // Культурная жизнь Юга России. – 2007. – № 6 (25). – С. 26–27.
2. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования [Текст] / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
3. Зубок Ю. А. Молодые специалисты: проблема

подготовки и положение на рынке труда [Текст] / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров // Социологические исследования. – 2015. – №5. – С. 114–122.

4. Галагузов А. Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Галагузов Алексей Николаевич. М., 2011. – 42 с.

5. Дьячкова З.М. Некоторые проблемы социальной экономической модернизации современного российского общества [Текст] / З.М. Дьячкова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия социология. Политология. – 2012. – Т.12 – Вып. 1 – С.14 – 17

6. Котляр С. Развитие малого бизнеса в контексте регулирования рынка труда [Текст] / С. Котляр // Человек и труд. – 2002. – № 3. – С. 50 – 54.

7. Кошарная Г.Б., Рожкова О.В. Модернизационный потенциал студенческой молодежи. [Текст] / Г.Б. Кошарная, О.В. Рожкова // Интеграция образования. Саратов, 2012. – № 2 – С. 86 – 90

8. Разуваев С.Г., Разуваев И.С. Профессиональная социализация и профессиональное самоопределение обучающихся в многоуровневом образовательном комплексе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 99-102.

9. Землянский В.В., Плетминцев В.В. Проблема профессиональной социализации студентов в открытой образовательной среде колледжа // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 140-142.

10. Гусарова Ю.В., Амитрова М.В., Вольникова Е.А., Разуваев С.Г. Многоуровневый образовательный комплекс как фактор оптимизации профессиональной социализации будущего специалиста (на примере Пензенского государственного технологического университета) // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 60-65.

11. Жданкина И.Ю. Роль профессиональной ориентации на этапе профессионального самоопределения студентов выпускных курсов образовательных организаций среднего профессионального образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 10-13.

12. Плетминцев В.В. Педагогическое обеспечение профессиональной социализации студентов колледжа // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 104-108.

13. Лившиц Ю.А. Анализ высшего образования как института профессиональной социализации (теоретический аспект) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 3 (12). С. 47-52.

14. Разуваев С.Г. О соподчиненности понятий «профессиональная социализация» и «профессионализация» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 145-149.

15. Голобоков А.С., Шлемен Д.С. Особенности и перспективы трудоустройства молодых специалистов на дальнем востоке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 359-361.

16. Кантеева А.Р. Комплексный процесс адаптации молодых специалистов в профессиональную среду организации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 58-61.

17. Локтюхина Н.В., Фатеев С.А. Организация прогнозирования потребности экономики в кадрах в профессионально – квалификационном разрезе путем построения баланса трудовых ресурсов [Текст] / Н.В. Локтюхина, С.А. Фатеев // Сборник докладов по материалам Седьмой Всероссийской научно-практической интернет-конференции (13–14 октября 2010 г.) «Спрос и предложение на рынке труда и рынке образовательных услуг в регионах России». Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, – Кн. I. – 2010. – С. 156 – 160.

18. «О создании центра содействия занятости уча-

щейся молодежи и трудоустройству выпускников учреждений профессионального образования». Приказ Министерства образования Российской Федерации от 12.05.99 № 1283 [Текст]

19. «О трудоустройстве выпускников учреждений профессионального образования». Письмо Департамента регионального развития Минобрнауки России от 27.02.2012 г. № 18–77 [Текст]

20. Бабич Л. В., Леонидова Г. В. Частно–государственное партнерство в образовании: модель управления человеческим капиталом [Текст] / Л. В. Бабич, Г. В. Леонидова // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2012. – № 1. – С. 39–50. – 19 т.

21. Барбышева Т. М. Государственно–частное партнерство как инструмент подготовки кадров высшей квалификации для инновационного развития региона [Текст] / Т. М. Барбышева // Власть и управление на Востоке России. – 2012. – № 1.– С. 223–227.

22. Голотина В.Ю. Механизмы государственно-частного партнерства в развитии кадрового потенциала в сфере здравоохранения // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 91-94.

23. Петрук Г.В., Балдина Ю.В., Лебединская Ю.С. Государственно-частное предпринимательство как инструмент организационно-экономического взаимодействия в знаниевом кластере // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 307-309.

**Работа выполнена в рамках гранта РФФИ проект № 17-46-630560 «Концептуальная инновационная модель социо-эколого-экономической системы Самарского региона».**

Статья поступила в редакцию 23.03.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 37.078

**ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

© 2018

**Левитан Мария Павловна**, магистрант  
*Иркутский государственный университет*

(664003, Россия, Иркутск, улица К. Маркса, 1, e-mail: calibry@gmail.com)

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема управления качеством в дошкольной образовательной организации на основе изучения научных источников и практики управления качеством дошкольного образования в условиях реализации образовательного стандарта. В ходе изучения современной литературы по данному вопросу, был выявлен ряд противоречий, решение которых является основной задачей исследования. Отсутствие единого понимания терминов «качество дошкольного образования», «управление качеством» приводят к разночтениям субъектов управления в определении критериев и индикаторов качества. В статье подробно изложены путем ретроспективного анализа объем и содержание таких понятий, как качество дошкольного образования, проектный подход к управлению качеством. Автором предполагается возможность повышения эффективности управления качеством дошкольного образования, при условии построения модели управления качеством на основе проектного подхода и обосновании преимуществ его принципиальных особенностей. Представлены результаты исследования на примере конкретного учреждения с использованием международной шкалы ECERS-R. Для анализа условий управления качеством в дошкольной образовательной организации нами была изучена отчетная документацию по управлению качеством: нормативная база, отчет о самообследовании организации, проблемно-ориентированный анализ. Статья содержит ценностно-оценочный материал, как исследовательское основание к проектированию современного качества дошкольного образования.

**Ключевые слова:** качество образования, дошкольное образование, проектное управление, управление качеством, процессный подход к управлению качеством, международная шкала ECERS-R, развивающая предметно-пространственная среда, управленческие ресурсы, профиль качества.

**PROJECT APPROACH TO QUALITY MANAGEMENT OF PRESCHOOL EDUCATION  
IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

© 2018

**Levitan Maria Pavlovna**, master student  
*Irkutsk State University*

(664003, Russia, Irkutsk, K. Marx Street, 1, e-mail: calibry@gmail.com)

**Abstract.** This article considers the existing problems in the management of quality in a preschool educational organization on the basis of studying scientific sources and practice of quality management of preschool education in the context of the implementation of the educational standard. The main purpose of this investigation is to resolve the identified contradictions that were discovered while studying the modern scientific literature on the subject. The lack of a common understanding of the terms “quality of preschool education”, “quality management” leads to different interpretations of the subjects of management in the definition of criteria and indicators of quality. The article describes in detail the scope and content of such concepts as the quality of preschool education the project approach to quality management by retrospective analysis. The author suggests that one of the approaches to increase efficiency in the management of a quality preschool education and care is to create a Quality Control Model. The Model is based on the project approach and substantiates of the advantages of the main characteristics of the quality control management in a preschool educational process. The presented research results are based on the analyses of the work of one particular preschool educational institution on the basis of the international scale ECERS-R. We have studied the accounting documentation for quality management. To analyze the quality management conditions in the pre-school educational organization: the regulatory framework, the self-study report of the organization, the problem-oriented analysis. The article contains value-evaluation material, as a research basis for designing the modern quality of preschool education.

**Keywords:** quality of education; preschool education; project management; quality management, process approach to quality management, international scale ECERS-R, developing the subject-spatial environment, management resources, quality profile.

С вступлением в силу Федерального закона №273-ФЗ «Об образовании в РФ» дошкольное образование обособилось в полноправную первую ступень общего образования, что обеспечило повышение его значимости в обществе и государственной политике, но кроме того повысило требования к качеству образовательного процесса.

Закон, Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 годы, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования и другие нормативные документы определяют дошкольное образование одним из значимых ресурсов национального развития страны и обеспечивают гарантию его доступности и качества, направленным на удовлетворение социального и государственного запроса. Данные изменения повлекли за собой обновление как самого содержания образования, так и его организацию, что обращает внимание науки на поиск наиболее эффективных способов управления качеством образования в дошкольном образовательном учреждении, на его переосмысление и разработку новых управленческих механизмов.

Дошкольная образовательная организация на сегодняшний день представляет собой такой объект управления, который объединяет всех участников педагогического процесса. Благодаря этому система управления качеством образования становится сложноорганизованной моделью, которая требует внедрения особой стратегии, способной организовать образовательную деятельность учреждения в соответствии с потребностями государства. Таким инструментом, по нашему мнению, может выступать проектный подход к управлению качеством дошкольного образования, который способен «превратить процесс управления инновациями из спонтанной, часто непредсказуемой и случайной деятельности в деятельность профессионала, в ремесло в хорошем смысле этого слова, сформулировать требования к квалификации менеджеров, участвующих в проекте» [1]. В условиях дефицита управленческих ресурсов в системе современного образования, управление качеством через введение комплекса проблемно-ориентированных проектов, может быть наиболее продуктивным средством совершенствования качества образовательной деятельности в ДОО.

Проектный подход направлен на управление образовательным учреждением в режиме развития, при котором путем проектирования, реализации, администрирования и контроля, изучения инновационных процессов, увеличивается образовательный резерв, возрастает степень их применения в практике работы дошкольной образовательной организации, в результате чего повышается качество образовательного процесса.

Внедрение проектного подхода к управлению качеством образования неизменно приводит к переходу учреждения на новый уровень развития, вследствие чего реализуется инновационная политика деятельности, требующая создания условий для формирования соответствующей компетентности сотрудников, информатизации механизма управления качеством и т. д. Кроме того, происходит оптимизация и экономия ресурсов при реализации стоящих перед руководителем образовательной организации задач. Такой способ управления делает возможным сделать образовательный процесс в ДОУ предельно прозрачным, а значит, в наибольшей степени гарантирующим удовлетворение социальных потребностей.

Нами были выделены противоречия, предопределенные актуальностью проблемы исследования между:

- многозначностью понятия «качество образования» и необходимостью выделения компонентов и факторов, его обеспечивающих, для решения задач проектного управления;

- необходимостью модернизации процесса управления качеством и ограниченностью ресурсов в условиях современных преобразований;

- между осмыслением уникальности проектного подхода к управлению качеством образования и недостаточным уровнем разработанности научно-обоснованной системы проектного управления относительно дошкольного образования.

Проблема качества образования рассматривалась в научных исследованиях многих деятелей образования, так, В.А. Кальней, С.Е. Шишов, определяют качество образования как «степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг» [2]; М.М. Поташник характеризует качество образования как «соотношение цели и результата, как мера достижения целей, притом, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития обучающегося» [3]. Качество образования в понимании А.М. Моисеева – это «совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих обучающихся, общества, заказчиков на образование» [4].

Н.Е. Веракса выделяет следующие аспекты качества дошкольного образования: «содержание дошкольного образования в условиях его вариативности; состояние финансирования дошкольных образовательных учреждений на современном этапе; кадровое обеспечение дошкольного образования; осуществление преемственности, непрерывности содержания дошкольного и начального общего образования» [5].

В результате анализа современной литературы было выявлено, что проблемой исследования процессов управления качеством образования занимались многие ученые [6-9], тем не менее, вопрос эффективности использования проектного подхода к управлению качеством дошкольного образования недостаточно отражены в научных публикациях.

Доказанная актуальность и практическая ценность проблемы, ограниченность естественного обоснования и обнаруженные противоречия предопределили тему нашего исследования: «Проектный подход к управлению качеством дошкольного образования в ДОО».

Нами была сформулирована цель исследования, заключающаяся в разработке и научном обосновании сов-

ременной модели управления качеством дошкольного образования на основе проектного подхода и подтверждения гипотезы, опирающейся на предположении о том, что управление качеством дошкольного образования в ДОО может быть эффективнее, если:

- за основу управления качеством в дошкольном образовательном учреждении положена концепция проектного управления;

- будет внедрена модель управления качеством дошкольного образовательного учреждения, основанная на проектном подходе;

- соблюдены принципиальные особенности проектного подхода к реализации процесса управления качеством в дошкольном образовательном учреждении.

Для осуществления цели исследования и экспериментального подтверждения нашей гипотезы нами были выдвинуты задачи, заключающиеся в анализе проблем управления качеством дошкольного образования конкретного ДОО и обосновании потребности реализации модели управления качеством образования в ДОО на основе проектного подхода; разработке теоретической базы модели проектного управления качеством дошкольного образования; экспериментальной апробации созданной модели управления качеством дошкольного образования в ДОО; в разработке рекомендаций для эффективной реализации модели управления качеством дошкольного образования, основывающейся на идее проектного подхода.

Решение вышеизложенных задач представилось возможным с помощью теоретических методов, таких как исследование научной литературы по данному вопросу, нормативно-правовой базы в сфере образования, анализ реализации процесса управления дошкольным образованием на примере конкретного ДОУ, и практических: изучение эффективности системы управления качеством образования в дошкольной организации с помощью шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях Eсers-R, опросы, наблюдение, учет продуктов образовательной деятельности педагогов, моделирование процесса управления качеством дошкольного образования на основе проектного подхода.

Экспериментальной базой исследования является муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Иркутска детский сад № 165. Респонденты: дети дошкольного возраста, родители, педагоги и сотрудники ДОУ, администрация.

Цель исследования: определить эффективность управления качеством в дошкольной образовательной организации.

В рамках изучения условий для умственного, эмоционального, социального и физического развития детей, нами была проведена оценка качества дошкольного образования посредством шкал Eсers-R. В основе процедуры оценки лежит структурированное наблюдение, опирающееся на листы оценивания, которые содержат индикаторы по каждому компоненту. Шкала состоит из подшкал: пространство и обстановка, режим личной гигиены, мышление и рассуждение, занятия, взаимодействие, структура времени, родители и персонал.

На рисунке представлены итоговые значения по шкале. В результате исследования нами было выявлено, что, к примеру, в подшкале «Предметно-пространственная среда» при наличии светлых, чистых групп в ДОУ, с достаточными вентиляцией и пространством, особым благоприятным фактором является практически полное отсутствие мягких игрушек, ограниченное количество мягкой мебели и подушек для создания оптимальной зоны комфорта и отдыха для детей. Кроме того, лишь в одной из групп имеется место для уединения детей, то есть у дошкольников нет возможности отдохнуть от воздействия групповой жизни. Оформление пространства в группах ДОУ соответствует возрастным характеристикам детей, однако очевидно, что развивающая

среда формируется исключительно силами педагогов, в редких случаях – родителей, продукты же детского творчества выставляются в приемных и не являются инструментом обучения детей. Пространство для игр, развивающих крупную моторику в группах присутствует, но оно не эффективно организовано: к нему либо нет доступа детям, либо оно поделено и разбросано по группе так, что одни виды двигательной активности затрудняют организацию других.



Рисунок 1 - Профиль качества дошкольного образования в МАДОУ

Делая выводы по подшкале «Речь и мышление», мы отметили, что во всех группах представлено ограниченное количество жанров детской литературы, дополнительных материалов для развития речи детей и поощрения общения. Педагоги в свою очередь зачастую игнорируют вопросы детей о логических взаимосвязях, редко развивают детские идеи.

Низкую оценку также получила подшкала «Виды активности». В группах присутствуют мелкие строительные материалы, и этим ограничивается данный показатель: нет материалов для манипулирования, занятия искусством (кроме бумаги и карандашей), редко встречаются пазлы в полном комплекте. Особенно негативной характеристикой нами было отмечено отсутствие возможности для индивидуального самовыражения детей: детские продукты творчества во основном шаблонны, выполнены по образцу (в лучшем случае двум–трем образцам). Музыкальное развитие дошкольников ограничивается занятиями три раза в неделю. В группах есть возможность организовать игру с кубиками, но не более чем двум детям одновременно, материалы для игры ограничены двумя-тремя видами кубиков, среди которых ни в одной группе нет самодельных. Кроме того, в ДОУ не доступны развивающие материалы для занятия природой и наукой, они используются только на занятиях в качестве наглядных пособий. В пространстве ДОУ не представлено или косвенно представлено расовое, этническое и культурное многообразие и, хоть педагоги не проявляют признаков предубеждения, работа по развитию у дошкольников способности принимать традиции других людей и народов не организуется в должной мере.

Общий показатель по саду – 2,7 (из 7), что дает основания считать уровень качества образования в ДОУ низким.

Для анализа условий управления качеством в ДОО нами была изучена отчетная документацию по управлению качеством ДОУ: нормативная база, отчет о самообследовании организации, проблемно-ориентированный анализ. В ходе проведения данного анализа были выявлены специфические особенности организации образовательной деятельности ДОУ, а также определен круг проблем: недостаточный уровень информатизации образовательного процесса, низкая мотивация организации педагогами инновационной деятельности, а также к применению нетрадиционных форм работы с детьми.

В рамках исследования готовности педагогов ДОУ к проектному управлению были проведены диагности-

ческие процедуры с помощью «Модифицированного опросника для оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива» Т.С. Соловьевой и методики «Мотивация трудовой деятельности» К. Замфир.

В результате диагностики были получены следующие данные: низкий уровень инновационного потенциала педагогов ДОУ выявлен у 36 % сотрудников, допустимый у 54 % человек, оптимальный 9 %. Кроме того, выражены нестабильные, в ряде случаев негативные, мотивационные комплексы в коллективе.

С другой стороны, проведенный педагогами с целью самооценки анализ качества образования на основе шкал Ecers-R, иллюстрирующий неадекватно завышенные баллы, показал, что педагогическому коллективу ДОУ необходимо переосмысление современных представлений о качественном дошкольном образовании с помощью повышения квалификации и методической помощи [10-17]; это является первостепенной точкой роста дошкольной организации на пути преобразований.

Таким образом, обоснована необходимость разработки и реализации модели повышения качества образовательного процесса в дошкольной образовательной организации на основе проектного подхода, отражающая современные принципы управления качеством образования, инновационные методы этого управления и организационно-педагогические условия.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Прикот О.Г., Виноградов В.Н. Проектное управление развитием образовательной организации. М.: Сентябрь, 2013. – 160 с.
2. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования [Электронный ресурс] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. М.: Педагогическое общество России, 2000. 320 с. URL: <http://znanium.com/bookread2.php?book=421497> (дата обращения: 26.02.2018)
3. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах). – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
4. Моисеев А.М. Внутришкольное управление: словарь справочник. М.: Педагогическое общество России, 2005. – 320 с.
5. Веракса Н.А., Богуславская Т.Н., Никитина Т.А. Критерии оценки качества работы дошкольных образовательных учреждений (по видам учреждений) в рамках перехода на новую систему оплаты труда. М.: Центр психологического сопровождения образования «ТОЧКА ПСИ», 2010.
6. Новикова У.М. Информационные технологии как управленческий ресурс в деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 3. С. 23-25.
7. Филиппова В.А. Управление инновационной деятельностью в образовательном процессе детского сада // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 93-95.
8. Удова О.В., Зайцева О.Ю. Институционализация участия родительской общественности в оценке качества дошкольного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 123-126.
9. Тумакова О.Е., Евдешина М.Ю. Образовательная среда территории детского сада как комплекс условий // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 90-93.
10. Владимирова Н.Ю. Методическая служба как условие развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 41-44.
11. Федорова Т.В., Борзенкова О.А. Совершенствование методико-математической подготовки бакалавров дошкольного и начального образования // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 46-48.
12. Елисеев В.К., Елисеева И.М., Коробова М.В.

Оценка профессионально-личностной готовности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений к реализации стандарта дошкольного образования в дихотомии мобильность-инертность // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 82-86.

13. Каракозова Н.Ю. К вопросу о сущности понятия «технологическая компетентность педагога дошкольного образования» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 4 (26). С. 232-234.

14. Эберлин Е.А. Основные направления и методы самореализации педагога в условиях дошкольного образовательного учреждения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 438-440.

15. Белевич Н.А. Профессиональные компетенции педагогов дошкольного образования, как условие формирования профессионального мастерства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 23-25.

16. Мигунова Е.В. Инновации в подготовке педагогов дошкольного образования к взаимодействию с семьей // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 175-178.

17. Федина Н.В., Васильева Е.М. Исследование готовности психологов к реализации федерального государственного стандарта дошкольного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 316-318.

*Статья поступила в редакцию 30.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 37.02

АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ  
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В КАРТИНЕ МИРА РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

© 2018

Ломоносова Наталья Викторовна, аспирант кафедры педагогического  
и психолого-педагогического образования  
Сочинский государственный университет

(354003, Россия, Сочи, ул. Пластунская, 94, e-mail: lomonosova.natasha@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена анализу зарубежной практики применения жизненно-ориентированного подхода к формированию системы этнокультурных представлений в картине мира ребенка-дошкольника. Картина мира дошкольника – рассматривается нами как представление ребенка о мире, об основаниях природы, бытия, первого абриса его мировоззрения, миропонимания и мироощущения. Это пространство окружающей среды, пространство взрослых и сверстников, представлений о себе и мире в будущем, нравственное пространство (категории добра и зла, милосердие и жестокость и т. д.). Картина мира играет значимую роль в становлении сознания и культуры дошкольника, выполняя адаптивную, социализирующую, мировоззренческую, идентификационную, воспитательную и регулятивную функции, а также в эволюции мировидения. Этнокультурные представления в картине мира ребенка-дошкольника рассматриваются нами как важная часть общей культуры, которые позволяют присваивать выработанные своей этнокультурой и человечеством средства и способы организации здоровой жизненно-пространственной среды. Интерес к зарубежному опыту педагогов в формировании этнокультурных представлений в картине мира ребенка-дошкольника заключается в целесообразности методов и приемов, способствующих усвоению полученных знаний, необходимых для позитивной этнической идентичности и межэтнической толерантности, умению развивать способности детей ориентироваться в большом современном мире.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, этнокультурные представления, картина мира ребенка – дошкольника, основы планетарного сознания детей старшего дошкольного возраста, зарубежный опыт работы с дошкольниками в аспекте этнокультурных представлений.

THE ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE OF FORMATION OF ETHNO-CULTURAL  
REPRESENTATIONS IN THE FILM WORLD PRESCHOOL

© 2018

Lomonosova Natalia Viktorovna, post-graduate student of the Department of pedagogical,  
psychological and pedagogical education  
Sochi State University

(354003, Russia, Sochi, Plastunskaya street, 94, e-mail: lomonosova.natasha@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the foreign practice of using the life-oriented approach to the formation of the system of ethno-cultural representations in the picture of the world of a preschool child. The picture of the world of a preschool child is considered by us as a representation of the child about the world, about the foundations of nature, existence, the first outline of his worldview, worldview and attitude. This is the space of the environment, the space of adults and peers, ideas about yourself and the world in the future, moral space (categories of good and evil, mercy and cruelty, etc.). The picture of the world plays a significant role in the formation of consciousness and culture of preschool children, performing an adaptive, socializing, ideological, identification, educational and regulatory functions, as well as in the evolution of the worldview. Ethno-cultural representations in the picture of the world of the child-preschool child are considered by us as an important part of the General culture, which allow us to assign the means and ways of organization of the healthy life-spatial environment developed by our ethno-culture and humanity. Interest in foreign experience of teachers in the formation of ethno-cultural representations in the picture of the world of the child-preschooler is the expediency of methods and techniques that contribute to the assimilation of the knowledge required for positive ethnic identity and interethnic tolerance, the ability to develop children's ability to navigate in the big modern world.

**Keywords:** children of preschool age, ethno-cultural views, the picture of the world of the child-preschooler, the basics of planetary consciousness of children of preschool age, foreign experience with preschoolers in the aspect of ethno-cultural views.

Рассмотрим подходы к организации образовательной деятельности в аспекте целостной картины мира дошкольников, формирования этнокультурных представлений и фактора *планетарного сознания дошкольников* [1; 2] с учетом социокультурных ценностей и образовательной политики некоторых европейских стран.

Для нашего исследования этнокультурных представлений в картине мира ребенка-дошкольника вызывает интерес педагогическая деятельность в *детских садах Германии и метод работы с дошкольниками – Март Мео* в условиях поликультуризма и мультилингвизма. В практике дошкольных организаций, следуя природосообразности развития ребенка, педагоги Германии используют методы и приемы, мотивирующие к познанию в окружающей и социальной действительности, создают условия, при которых ребенок сам или при помощи других детей или взрослых ищет ответы на те или иные вопросы: экологические, социальные, философские. Дети учатся философствовать, замечать проблемы, искать способы их решения, в том числе в масштабах планеты.

Метод Март Мео в Kita-группе используется специально в области языковой поддержки для немецких детей и детей мигрантов. В сочетании с проектом «Слушайте, слушайте, ребята» (Küspert / Schneider,

2006г.) и программой «Sismik – усвоение языка и интерес к другим языкам среди детей мигрантов в центрах по уходу за детьми» (Ulich / Maug, 2003г.) поддержкой Март Мео-метод происходит целостный подход к объекту образования [3].

По словам профессора Петера Бюндера, продвижение развития в соответствии с методом Март Мео есть необходимость в повседневном взаимодействии между воспитателем и ребенком, когда взрослый взаимодействует с ребенком и удовлетворяет его основные потребности в области развития, поддерживает текущие задачи. Эта потребность в развитии является выражением внутренней динамики каждого человека, развитие происходит с самого начала жизни. Есть потребности в:

- безопасности, питании, развитии базового доверия;
- принятии мира, чтобы стать самостоятельным;
- взаимодействии, так как ребенок со взрослым сам воспринимает себя как личность, потому что он «видит» всё только через отношения, по опыту;
- поощрении, подтверждении и признании, благодаря которым развиваются навыки и способности (компетенции);
- сотрудничестве, так как через игру с удовольствием и волнением приходят к общественному бытию [4].

Профессор Петер Бюндер утверждает, что дети восхищаются не только вещами и явлениями природы, но и внешним видом живых существ и человеческим поведением. И здесь «...начинается философское измерение удивления, потому что дети замечают - есть люди, которые выглядят иначе, чем большинство людей в их непосредственном окружении. Например, они имеют другой цвет кожи или говорят на иностранном языке. И если кто-то выглядит или говорит по-другому, возможно, это будет непонятно для детей младшего возраста. В зависимости от того, чем больше узнает ребенок, тем эти странности постепенно становятся ему знакомы. Таким образом, лиса говорит в сказке «Маленький принц» Антуана де Сент-Экзюпери, что люди, которые не знают друг друга, должны быть знакомы друг с другом. И это касается всего, что необъяснимо в мире (Антуан де Сент-Экзюпери) [4]

«Когда дети узнают рано о других, что кто-то выглядит по-другому или имеет другое мнение, это плохо, они будут развивать понимание к иностранцам (дружеское отношение). Они по-прежнему будут поражены и искать объяснения, но уже не воспринимая их отрицательно. В других случаях, дети задают фундаментальные вопросы о мире». Петер Бюндер упоминает греческого философа Сократа (около 470–399), который указывал на способность проникновения в суть вещей ещё 2400 лет тому назад. Его знаменитая фраза «Я знаю, что я ничего не знаю» является потребностью человека задавать вопросы. Никакой ответ не окончателен, так классифицируются вопросы во всем мире. Такие важные вопросы, требующие осмысления, как например, о происхождении неба – не могут быть решены с помощью простого сообщения.

С философской точки зрения, немецкий философ Иммануил Кант (1724–1804) по вопросу классификация вопросов в мире делил их на четыре основных: «Что я могу знать?» (Эпистемология), «Что я должен делать?» (Морально-этический), «На что я могу надеяться?» (Религия и социальная теория), «Что такое человек?» (Антропология). Таким образом, необходимо пользоваться вопросом, чтобы осветить объект или проблему со всех сторон. По этой причине преподаватели должны прислушиваться к детям – какую именно они хотят получить конкретную информацию о вещах, вопрос может быть достаточно важным для ребенка и должен быть подвергнут дальнейшей обработке [4].

В связи с этим, профессор Петер Бюндер основывается на классификации четырех основных вопросов философии, которые служат в качестве руководства для детей в умении философствовать. Что я могу знать о мире? О небе? О земле? О происхождении человека? Каким образом мы можем обо всем узнать? Что такое бесконечное? Почему там цифры? Как мысли, слова приходят ... в мою голову? Я могу слышать и видеть запахи в мире? Что такое время? Могу ли я увидеть время? Где это время? Что я должен делать? Почему я некоторые вещи не умею делать, а другие могут? Почему существуют в мире злые люди? Какое оно добро и зло? [4]

Исходя из этого, на практике необходимо поднимать вопросы - философствовать игру. Например, в Kita-группе дети садятся в круг. Один ребенок бросает теннисный мяч или кусок ткани к другому ребенку, надо сказать слово, например, «небо». Что такое небо? Что необходимо делать, чтобы стать хорошим человеком? Как ответить? Один или несколько человек пытаются ответить на этот вопрос. Если нет ответа, то мяч передается другому. Происходит обсуждение. Затем мяч выбрасывается вперед. Игра начинается снова с другим словом и обсуждением. Если ребенок не может ответить на вопрос, ему не могут помочь другие дети, если никто не знает ответа, вопрос может быть выброшен из поля зрения (также игра «Обмен любопытством»), или это «легко забыть». Важно в данных методах работы с детьми затронуть философские вопросы - философствовать

игру.

Таким образом, на практике посредством игры через различные формы вопросов педагоги Германии помогают детям получать знания, а также найти свою ориентацию в мире. Особенно помогают вопросы, требующие рассуждения, например, «вопросы о мире», «о происхождении и судьбе человека». Как показывает опыт педагогов Германии, что детям и взрослым не так легко найти четкие ответы на эти вопросы, и что все приглашаются думать и рассуждать вместе.

Интересен факт, что в Kita-группе дети учатся узнавать о мнении других по своим «вопросам к миру», а также то, что другие дети имеют схожие вопросы. По мнению Петера Бюндера, важна регулярность запрашиваемых общих вопросов и умение философствовать. Поиски ответов не всегда занимают много времени и не требуют большой подготовки, что на наш взгляд способствует удовлетворению потребности в познании окружающей социальной действительности и эволюции в развитии собственной картины мира.

По вопросу развития у детей научных знаний, в данной группе детей старшего дошкольного возраста определена цель научного образования на элементарном уровне – развитие исследовательской личности: любопытной, уверенной в себе, настойчивой и изобретательной. Как отмечает профессор Петер Бюндер, что дети от природы - «научные исследователи». То, что делает каждый ребенок с первой минуты жизни, является восприятием, попыткой понять мир. Аристотель сказал: «Удивление есть начало всякой науки». Это удивление, что вещи являются такими, как они есть, наталкивает меня на вопрос: «Почему?» Эйнштейн установил, что нашему интеллекту необходимо «превратить что-то в чудо, и тогда вы сможете его понять». В связи с этим, вопросы, в которых есть попытка понимать, являются естественным следствием удивления для человеческого духа.

Таким образом, основываясь на исследовательские потребности ребенка-дошкольника, такой эмоциональный компонент сознания как удивление - предвосхищает, сопутствует мотивации, познавательной активности к исследованию окружающего мира: установлению причинно-следственных связей, фактов, закономерностей. В соответствии с этим, при определенной интеллектуальной деятельности в развитии мышления ребенка происходит эволюция научной картины мира на элементарном уровне.

Развитие здоровой жизненно-пространственной среды и эволюции научной картины мира на элементарном уровне в Kita-группе важно направление работы по воспитанию экологической культуры ребенка на основе регионального этнокультурного компонента как выявление экологических проблем и способов их предотвращения или устранения. Базовой целью направления работы с детьми «*Экология и природа знаний*» является экологическое воспитание и эстетическое мировосприятие дошкольниками природы. По вопросу методики экологического образования детей в Kita-группе можно рассмотреть экскурсию как организационную форму взаимодействия взрослых и детей, посредством которой старшим дошкольникам рассказывают о важности бережного отношения к природе местных жителей и мигрантов. *Цель экологического образования детей* - всеобщее понимание совместных действий в борьбе за природу и окружающую среду! Это объективное обстоятельство служит своего рода призывом к охране окружающей среды. На экскурсиях педагоги учат видеть красоту природы, например, леса, и в то же время говорят с детьми о причинах его разрушения (повреждения). Также организуют прогулку с детьми под девизом: «Какие экологические проблемы заметил?» Таким образом, возможно пробудить чувства, интерес к защите окружающей среды. Обсуждают вопросы, связанные с экономным использованием природных ресурсов людей

ми. Детей учат экономно пользоваться водой, электричеством, бумагой.

Разработчики метода «Мео» прогнозируют положительный результат только при взаимодействии с родителями воспитанников. Если родители столь обременены своими собственными физическими, психологическими и экономическими проблемами, нет возможности в неограниченной поддержке своих детей, они не видят в них никакой перспективы, тогда очень важно прийти к пониманию важности Метод Мео, что поможет родителям сориентироваться на важности момента воспитания, развития и образования.

Концепция поддержки детей мира профессора Норберта Хапперца *основывается на жизненно ориентированном подходе в Детском центре «Plappersnut»*. По словам профессора, в качестве образовательных целей необходимы ценности. Жизненный подход основывается на ориентации детей на значимые ценности, которые обеспечивают педагоги центра. «Мы воспитываем маленьких граждан мира». Сама жизнь является высшей ценностью, и поэтому следующие три значения также доступны в детском саду «Plappersnut». В качестве образовательных целей в центре является воспитание *маленьких граждан мира, космополитов, мира возможностей воспитанников*. Понятие *космополит* означает, что все люди равны. Это очень важно для нас, особенно когда дети являются инвалидами или принадлежат к другой национальности. Гражданин мира принимает другого незнакомого. Он толерантен, он видит мир как свой собственный и в то же время мир для всех. Целью педагогического мастерства является обучение детей граждан мира. «Мы передаем это детям не только мнимые истории, но мы приглашаем людей, которые говорят о своей стране и своей культуре» [5], – так говорит профессор Норберт Хапперц.

*Мир возможностей* – это понятие того, что мир не только удаленность от войны, но это и мирное существование. Эти социальные навыки, общительность, разрешение конфликтов, мышление в социально справедливой категории так необходимы. По словам того же профессора: «Мы воспитываем наших детей решать конфликты без насилия. Мы говорим с ними об этом и предлагаем им ненасильственные альтернативы» [5].

Эти три больших значений дифференцируются в *Детском центре «Plappersnut»* в свою очередь во множество мелких (повседневных) значений: педагоги приветствуют друг друга и детей каждое утро с рукопожатиями и обращением по имени, что позволяет ребенку почувствовать, что он не один. Вместе с педагогами дети берут питание, стараются накрыть на стол и привлекательно его оформить. В центре дневного ухода за детьми особое внимание уделяется товарищескому взаимодействию друг с другом, то есть, между коллегами, между педагогами и ребятами, между воспитанниками. Все сотрудники стараются дать детям осознание лучших чувств каждый день. Особое значение имеет создание жизни в обществе, что находит отражение в структуре группы выше всего остального. Группа – эффективная семья. Дети учатся, чтобы лучше знать потребности других. «Взаимодействуя каждый день с теми же людьми, они развивают лучшее чувство», – объясняет Катрин Ланге (воспитатель группы). В переходной фазе Кита было сознательное решение работать на открытой концепции, после этого, в первую очередь, была необходимость удовлетворения потребностей детей с ограниченными возможностями, которые нуждались в интенсивном взаимодействии с их воспитателями. Специально была создана возможность для внешней интеграции детей, безопасности и защиты группы. В группе детей всегда есть квалифицированный педагог, объясняющий местные и локальные события [5].

Программа М. Монтессори является самой популярной в Западно-Европейских странах, Азии и Новой Зеландии. В программе «*Montessori/lower-*

*elementary-6-9»* рассматривается один из вопросов, предполагающий более широкий взгляд ребенка на мир, создание условий, при котором он мыслит планетарно. Детей старшего дошкольного возраста приводят к пониманию того, что потребности людей во всем мире одинаковые. У людей есть физиологические потребности, а также всем людям необходимы забота, любовь, понимание (духовные потребности) [6].

По вопросу информационной культуры личности в аспекте развития целостной картины мира старших дошкольников интересен опыт педагогов Канады. В Британской Колумбии и еще четырех западных провинциях Канады медиаобразование интегрировано в программу детского сада. Необходимо выработать у ребенка отношение к поступающей информации в категории становления картины мира: реальность и фантазия, эстетичность и неэстетичность, научность и ненаучность, милосердие и жестокость, материальное и духовное, добро и зло и т. д. В этих провинциях – это уже система. Преподаватели учат детей ориентироваться в информационной среде, объясняют, что такое качественные средства массовой информации (игры, фильмы), какие издания предназначены для детей, для взрослых, что такое официальное издание. И они уже сами принимают решение, каким изданиям можно верить, какие фильмы можно смотреть, а какие нет [7].

Анализ зарубежных программ некоторых стран показал отсутствие целевых ориентиров выпускников дошкольных организаций в соответствии с образовательным стандартом, что дает возможность осуществлять только присмотр и уход за детьми или организовать образовательную деятельность в соответствии с программой, проектом или концепцией. Это зависит от специфики региона или федеральных земель (Германия), муниципальной образовательной политики страны. Особенностью образовательной политики является прочная законодательная база, обеспечивающая защиту прав и интересов ребенка, хорошее или достаточное финансирование всех программ по защите детей-мигрантов как важнейший инструмент государственной политики.

Обобщая зарубежный опыт работы психологов и педагогов, можно отметить отдельные методические вопросы формирования основ планетарного сознания дошкольников. В Концепции поддержки детей мира профессора Норберта Хапперца – *воспитание маленьких граждан мира* осуществляется на основе *этнокультурных представлений* в масштабе региона и страны проживания. Воспитанники обучаются гармоничному взаимодействию с природой, общественным отношениям, а также умению философствовать и экспериментировать. В программе «Sismik» (Германия) обязательным является обучение детей разным языкам, ознакомление с элементами культуры другой национальности (детей-мигрантов). В программе М. Монтессори рассматривается вопрос, связанный с потребностями людей во всем мире. Из опыта работы педагогов Канады интересен метод воспитания информационной культуры личности, что является необходимым направлением работы с современными детьми информационной эпохи.

Однако, исходя из анализа опыта работы зарубежных педагогов со старшими дошкольниками, изучения разных программ, нацеленных на дошкольный возраст, отмечено отсутствие необходимого направления развития этнокультурных представлений в картине мира старшего дошкольника, а именно *ознакомление с другими странами мира*. Это позволило бы выработать у старших дошкольников позитивное этико-эстетическое отношение к другим народам мира и мировой культуре. Данное направление работы с детьми необходимо для *обретения опыта ценностных ориентаций этнокультурных представлений, понимания важности добрососедства с другими странами мира как интуитивное моделирование здоровой жизненно-пространственной среды гармоничного существования, взаимодействия и*

сохранения мира на планете, что немаловажно для целостности мировосприятия, миропонимания, мироощущения – целостной картины мира старшего дошкольника. Мы считаем важным и своевременным понимание ребенком необходимости добрых взаимоотношений людей во всем мире, важности сохранения природы планеты, прекращения всех войн и многое другое, что на данном этапе развития нашего мирового сообщества является актуальной проблемой, решение которой зависит, в том числе, и от будущих поколений.

В связи с этим, необходимо, начиная с дошкольного возраста, приобщать детей к мировой культуре, показывать способы организации здоровой жизненно-пространственной среды [8-15]. Современному ребенку информационного общества необходимы знания, умения, оценочные суждения о мире, правилах и нормах поведения людей разных этнокультур, правилах жизни, способствующих мирному существованию, обретение опыта ценностных ориентаций.

Очевидно, что ориентация образования, воспитания и развития личности, относящаяся к своим этнокультурным проблемам и вместе с тем к мировым проблемам, требует тщательного рассмотрения и учета опыта, который накоплен в этом плане в других странах. При этом обращение к зарубежному опыту не вызывает сомнения, так как взаимосвязь и взаимопроникновение разных культур способствует прогрессу человечества в планетарном масштабе. Именно региональный компонент этнокультурного воспитания и образования детей содержит духовно-нравственный потенциал национальных традиций и является, в свою очередь, возможностью увидеть общечеловеческие универсальные ценности «человек», «природа», «семья», «родина», а также расширить представления о важном и ценном в жизни людей посредством международных традиций в сохранении природы планеты, здорового образа жизни, сохранении культурного наследия как своей страны, так и мировой культуры.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ломоносова Н.В. Анализ структурных и содержательных компонентов в аспекте формирования основ планетарного сознания детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 106-108.
2. Формирование основ планетарного сознания детей старшего дошкольного возраста: причины и факторы влияния [Текст] / Н.В. Ломоносова // Инновационное развитие общества: материалы междунар. науч.-практ. конф. (г. Иркутск 2 декабря 2016 г.) – Иркутск: НП «Алекс» — № 5 (11) 2016. – С. 36–46.
3. Aarts M.: Mart Meo. Учебное пособие. Хардервейк: Aarts Productions, 2-й изд 2008.
4. Bündler P./Siringhaus-Bündler, A./Helfer, A.: Lehrbuch der Marte-Meo-Methode. Entwicklungsförderung mit Videounterstützung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2. Aufl. 2010
5. Концепция поддержки детей мира: Жизненный подход Норберт Хапперц. Информация: [www.kinderweltwismar.de/plappersnut-integrative-kindertagesstaette](http://www.kinderweltwismar.de/plappersnut-integrative-kindertagesstaette).
6. Программа М.Монтессори [Электронный ресурс] <https://www.montessoritraining.net/diploma-programs/low-elementary-6-9>
7. Чельшева И.В. Медиаобразование в начальной школе / И.В. Чельшева // Медиаобразование. – 2005. – № 2.
8. Ясинских Л.В. Развитие эмоциональной отзывчивости у дошкольников в процессе восприятия произведений искусства // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 168-174.
9. Скоробогатова А.И. Нетрадиционные техники изобразительной деятельности как средство развития личности дошкольника в условиях реформирования системы образования // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 98-100.

10. Груздова И.В. Характеристика эстетического компонента в структуре музыкально-эстетической культуры дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 314-318.

11. Ошкина А.А., Цыганкова И.Г. Содержание предметно-пространственной среды группы детского сада для формирования эмоциональной саморегуляции у старших дошкольников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 4 (23). С. 146-149.

12. Зайцева О.Ю., Карих (Канащенко) В.В. Социокогнитивный подход к развитию художественного мышления дошкольников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 53-56.

13. Масенцова Т.А. Развитие этнокультурной компетентности дошкольников в условиях единого образовательного пространства // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 16-20.

14. Кагуй Н.В., Хабибулина И.З. Поликультурное воспитание в дошкольной организации // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 139-144.

15. Погодаева М.В., Шеметова А.А. Влияние экологического и социального рисков на становление пространства безопасного детства в жизненном мире ребенка // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 116-119.

*Статья поступила в редакцию 28.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## ВЗГЛЯДЫ И. КАНТА И Г. ГЕГЕЛЯ НА СУБЪЕКТИВИЗАЦИЮ КОГНИТИВНОГО ПРОЦЕССА

© 2018

**Мальцева Светлана Михайловна**, кандидат философских наук,  
доцент кафедры философии и теологии  
**Максимова Ксения Алексеевна**, студент  
**Морозкина Валерия Александровна**, студент  
*Мининский университет*

(603005, Россия, Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, e-mail: maltsewasvetlana@yandex.ru)

**Аннотация.** Исследование направлено на формирование инновационных когнитивных технологий и процессов на основе анализа классических философских идей. Целью исследования является анализ философских теорий И. Канта и Г. Гегеля по проблеме субъективизации общего и научного когнитивного процесса. В статье рассматривается подход И. Канта к прошлому научному опыту. Динамические когнитивные процессы выражаются некоторыми способами материального понимания: пассивными и активными способами, предопределяющими догматическое и критическое мышление. И. Кант чрезмерно подчеркнуто разделяет методы обучения, делая их независимыми. На самом деле студенты могут обучаться и активным, и пассивным образом. Когда приобретение знаний пассивно, мы видим догматический образ мышления без критического анализа. Но без усвоения элементарных азов предмета невозможны или малоэффективны активные формы познания. Современный образовательный процесс все большую долю в обучении отводит самостоятельной работе обучающегося. Рассматривается подход Г. Гегеля к пониманию понятия «познание» из его субъектности и объективности. Анализируются понимание Гегелем теоретических действий, обнаруженных при использовании методов анализа, синтеза и моделирования. И. Кант выступает против некритической позиции в отношении гениальных достижений прошлого. Он считает, что ни подражание, ни имитация не могут принести пользы интеллектуальной деятельности. Но, с нашей точки зрения, И. Кант ошибается, считая, что талант зависит только от биологических факторов, не давая возможности для развития творческих научных инициатив в определенных социальных условиях. Раскрывается принцип теоретического когнитивного метода, включающего объективную реальность и прогресс.

**Ключевые слова:** субъект, познание, разум, субъективность, объективность, метод, анализ, идея, закон, принцип, опыт, И. Кант, Г. Гегель, студент, самостоятельная работа, методы обучения, интеллектуальная деятельность, когнитивный метод.

## VIEWS OF I. KANT AND G. GEGEL ON THE SUBJECTIVIZATION OF THE COGNITIVE PROCESS

© 2018

**Maltseva Svetlana Mihailovna**, candidate of philosophy, associate professor  
of the department of philosophy and theology  
**Maksimova Ksenia Alekseevna**, student  
**Morozkina Valeria Alexandrovna**, student  
*Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University*

(603005, Russia, Nizhny Novgorod, street Ulyanov, 1, e-mail: maltsewasvetlana@yandex.ru)

**Abstract.** The research is aimed at the formation of innovative cognitive technologies and processes based on the analysis of classical philosophical ideas. The aim of the study is to analyze the philosophical theories of I. Kant and G. Hegel on the subjectivization of the general and scientific cognitive process. The article considers I. Kant's approach to the past scientific experience. Dynamic cognitive processes are expressed in some ways of material understanding: passive and active ways that predetermine dogmatic and critical thinking. I. Kant unduly emphasizes the methods of teaching, making them independent. In fact, students can learn both in an active and passive way. When the acquisition of knowledge is passive, we see a dogmatic way of thinking without critical analysis. But without mastering the elementary elements of the subject, active forms of cognition are impossible or ineffective. The modern educational process increasingly assigns a greater share of training to the student's independent work. Hegel's approach to understanding the concept of "cognition" from his subjectivity and objectivity is considered. Hegel's understanding of the theoretical actions found using the methods of analysis, synthesis and modeling is analyzed. I. Kant opposes a non-critical position in relation to the brilliant achievements of the past. He believes that neither imitation nor imitation can bring the benefits of intellectual activity. But, from our point of view, I. Kant is mistaken, believing that talent depends only on biological factors, without giving the opportunity for the development of creative scientific initiatives in certain social conditions. The principle of the theoretical cognitive method, including objective reality and progress, is disclosed.

**Keywords:** subject, cognition, reason, subjectivity, objectivity, method, analysis, idea, law, principle, experience, I. Kant, G. Hegel, student, independent work, teaching methods, intellectual activity, cognitive method.

Развитие новой науки характеризуется постепенным, непрерывным совершенствованием научных знаний. На первый взгляд, все революционные открытия – это мгновенный прорыв, но на самом деле что-то новое в науке объясняется длительными эволюционными изменениями научных фактов, совершаемыми учеными прошлого и настоящего. Научный скачок может быть сделан кем-то, кто способен переосмыслить прошлый научный опыт и обновить скрытые возможности. Важно понять, как связывается новое со старым в процессе познавательной деятельности. В современной научной литературе когнитивные проблемы развития научных знаний рассматриваются с разных точек зрения. Философы-конструктивисты предлагают объектное познание [1]. Синергетика, являясь постнеклассическим знанием, указывает на особую роль субъекта: он не только кон-

струирует реальность, но и играет в этом процессе ведущую роль касательно выбора возможных путей развития сложнейших неустойчивых систем, в конструировании желаемого будущего [2]. Прагматическая когнитивная теория основана на использовании практических ситуаций, что особенно актуально в наше время глобализации и информатизации общества [3]. Интуитивисты верят в интуицию в познании [4; 5]. Динамика и структура науки и научного познания рассматриваются в теоретическом и практическом контекстах. Бесспорно, быстрые темпы развития современной науки актуализируют интерес к проблемам не только познания как такового, но и научного творчества в частности.

Целью исследования является анализ философских теорий И. Канта и Г. Гегеля по проблеме субъективизации общего и научного когнитивного процесса.

Методами исследования являются логико-исторический метод и метод сравнительного анализа.

Традиционно интеллект делят на эмпирический опыт и мышление, однако оба эти элемента могут проявиться только в познавательной деятельности некоего субъекта. В связи с этим стоит обратить внимание на проблему, затронутую ранее И. Кантом и Г. Гегелем – это субъективизация процесса познания в контексте исследования связи нового и старого знания. Именно они ранее многих обратили внимание на то, что в ходе сложнейших психических и физических процессов в мозге и теле сенсорные впечатления приобретают значения. Так информация становится знанием. [6; 7]

Анализируя отношения между различными когнитивными стадиями, И. Кант подчеркивает субъективные факторы. Он то отдает предпочтение априорным знаниям, то апостериорным. В этом вопросе он проявляет непоследовательность во всей своей философии [8].

По Канту, «опыт – это конструкция, это организация субъектом материала чувственности (ощущений) с помощью априорных форм чувственного созерцания и априорных категорий рассудка» [9].

В работах И. Канта представлена особая интерпретация связи прошлого и настоящего в развитии знаний. В статье «Ответ на вопрос: что такое просвещение?» он пишет о двух человеческих состояниях, которые могут быть связаны с научными характеристиками, такими как «меньшинство» и «большинство». Характерной чертой «меньшинства» является неспособность использовать собственный разум. Это выражается в человеческой застенчивости, смущении и необходимости быть руководимым кем-то. И. Кант считает, что каждый человек должен использовать свой разум [9].

Чтобы иметь свой собственный образ мышления, человек должен учиться в течение длительного времени. Отношения между учителем и учеником могут быть разными. Метод обучения, когда студенты получают знания пассивным способом, называется акроаматическим (слушательным). Это значит, что студент - это просто слушатель, но, когда студенты принимают активное участие в обучении, метод обучения называется эротематическим (спрашивательным).

Эротематическое образование подразделяется на диалого-ориентированный способ обучения, когда ум, или интеллект, работает, и катехизационный способ обучения, где память играет важную роль [10].

По нашему мнению, И. Кант чрезмерно подчеркнул разделяет методы обучения, делая их независимыми. На самом деле студенты могут обучаться и активным, и пассивным образом. Когда приобретение знаний пассивно, мы видим догматический образ мышления без критического анализа. Но без усвоения элементарных азов предмета невозможны или малоэффективны активные формы познания. Современный образовательный процесс все большую долю в обучении отводит самостоятельной работе обучающегося [11]. Поэтому становится особенно важно разделить информацию на ту, что нужно заучить, и на ту, которую можно творчески освоить.

Идеи И. Канта о различных типах интеллекта интересны и противоречивы. Человек с обычным умом может понять все отрасли науки, так как обладает историческим познанием. Однако отдельные субъекты обладают архитектурным умом, который позволяет им возвыситься до понимания отношений между всеми науками. Но это, как часто бывает, самоучки, не обладающие нужным массивом конкретного знания.

Гениальный ум - это талант и природные способности. И. Кант считает, что гениальный человек является примером оригинальности талантов [9], он подчеркивает, что гениальность в процессе познания является наследственным качеством. Ей нельзя научиться. Гений уничтожает повседневное и привычное. Он и знает, и понимает. Способен создать произведение, которое станет образцовым, задаст парадигму в научном позна-

нии. В искусстве гениальный человек осознает свободу использования своих познавательных способностей. Однако И. Кант считает, что следование за гением – это подражание. Есть и другие подражательные способы, такие как имитация оригинальности в целом. Поэтому философ предполагает два способа связи мыслей: один называется манерой (*modus aestheticus*), другой – методом (*modus logicus*). Они дифференцированы по критериям. Критерий манеры - это чувство единства, а метод следует принципам.

Таким образом, И. Кант выступает против не критической позиции в отношении гениальных достижений прошлого. Он считает, что ни подражание, ни имитация не могут принести пользы интеллектуальной деятельности. Но, с нашей точки зрения, И. Кант ошибается, считая, что талант зависит только от биологических факторов, не давая возможности для развития творческих научных инициатив в определенных социальных условиях.

Г. Гегель был более последователен в этом вопросе. Он отталкивается от теории окончательного познания, понимая ее как «предпосылку первичного мира» [12].

Когнитивный процесс разрушает субъективную и объективную однонаправленность двумя способами. Во-первых, разум пытается преодолеть субъективную однонаправленность идеи с помощью понимания «вещей в себе», наполняя «абстрактную самоуверенность».

Во-вторых, убирая однонаправленность объективного мира, разум стремится к определению объективного мира с помощью субъективного внутреннего мира, известного как реальная объективность. По словам Г. Гегеля, первый интерес - это интерес знания к истине, познание - деятельность теоретической идеи; второй интерес – стремление добра к выражению. Таким образом, Г. Гегель пытается решить этот вопрос посредством практической деятельности человека [12].

Сущность теоретической деятельности объясняется использованием методов анализа, синтеза, моделирования.

Другой метод – синтетический. Познание проходит через понятия, существовавшие в окончательном познании. Синтетический метод в своем направлении противопоставлен направлению аналитического метода [13].

Нарушение использования аналитического и синтетического методов приводит к методу моделирования. Принципом этого метода является формалистический способ классификации философского и научного материала по существующей схеме.

Применение как аналитического, так и синтетического метода не может быть результатом произвольного выбора: на самом деле такой «выбор» обусловлен структурой самого объекта исследования и структурой философских оснований, на которых базируется это объяснение [14].

Метод познания, называемый Гегелем спекулятивным, имеет две точки: начало-существование или непосредственное существование и движение прогресса. По словам Г. Гегеля, начало – это самоопределение идеи. Противоположности процесса познания движутся, обусловливают и дополняют друг друга, делают процесс познания непрерывным. Происходит переход от одной стадии познания к другой. Материалистическое понимание гегелевской концепции позволяет говорить о том, что старо-новые отношения в развитии научного знания решаются диалектически. Старое не исчезает полностью, но противоречащее новому разрушается на новом этапе. Обоснованность этой теории подтверждается научной логикой этого философа [12; 15].

Не следует упускать из вида и то, что ученый ограничен в своей деятельности рамками и возможностями времени. Не многие способны возвыситься над временем, заглянуть в будущее. На это способны «перехватывающие личности», воспринимающие каждую новую научную ступень как более высокую по сравнению с предыдущей [16; 17]. Однако Г. Гегель не мог учесть

фактора влияния кросскультурных коммуникаций на процесс информационного обмена в мире [18], влияния интернет-технологий [19].

Таким образом, в работах Гегеля четко формируются отношения к достижениям прошлого в процессе познания. Это восприятие, критический анализ и дальнейшее качественное развитие. Он отмечает необходимость почувствовать атмосферу прошлых времен, когда возникло определенное открытие, это позволит по достоинству его оценить и использовать все его плюсы уже в настоящем. Все эти процессы реализуются в деятельности познающего субъекта. Старое является основой для построения новой науки, но не все из прошлого пригодно, поэтому необходима сложная и кропотливая работа, чтобы выбрать что-то ценное и прогрессивное. Избранный научный материал претерпевает изменения, одна его часть выбрасывается, а другая включается в новые исследовательские системы без изменений. Инновации в деятельности субъекта науки объясняются высоким стилем научного мышления, деятельностью ученого, социально-культурными факторами [20; 21].

Научный труд одновременно коллективен и индивидуален, субъективен и объективен. Здесь нельзя положиться только на энергию и знания отдельного субъекта науки. Современные ученые в процессе формирования нового знания кооперируют свои исследовательские результаты, создавая целостный продукт науки [22; 23]. Практика показала, что невозможно принудить ученого к подобной кооперации – страдает результат и закрывается перспектива другим субъектам. Таким образом, качество нового знания зависит от необходимых социальных факторов для научной деятельности, а также высокой профессиональной, гражданской предметной позиции ученого в научной деятельности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Князева Е.Н. Эпистемологический конструктивизм//Философия науки. Вып. 12. С. 141.

2. Грязнова Ю.В., Мальцева С.М., Занозин Н.В., Гончарук А.Г., Козлова Т.А. Информационная культура человека: проблемы и перспективы// 5-я Международная Мультидисциплинарная научная конференция социальных наук и искусств СГЭМ 2018, www.sgemvienna.org. SGM2018 Венской художественной конференции, ISBN 978-619-7408-31-7 / номер ISSN 2367-5659, 19-21 марта, 2018, Объем. 5, выпуск 2.1; 241-248 pp, DOI: 10.5593 / sgemsocial2018H / 21 / S06.030

3. Канке В. А. Философия: исторический и систематический курс: учебник / В. А. Канке. – М.: Логос, 2014. – 375 с.

4. Батулин, В. К. Философия науки: учебное пособие / В.К. Батулин. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2012. – С. 136.

5. Водопьянов П.А. Философия и методология науки: хрестоматия: учебное пособие / Водопьянов П.А., Бурак П. М. – Минск: Беларуская наука, 2014. – 518 с.

6. Юлов В. Ф. Мышление в контексте сознания. М.: Академ. Проект, 2005. С. 242–244.

7. Найссер У. Познание и реальность: смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981. С. 34.

8. Кант И. Метафизика нравственности: учебное пособие / И. Кант. – М.: Мысль, 1965. Т. 4. №2. – 437 с.

9. Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение?//Соч. в 6 т. – М.: Мысль, 1966. - Т.6. – С. 27.

10. Ситаров В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Академия, 2004. — С. 217.

11. Markova S.M., Sedykh, E.P., Tsyplakova, S.A., Polunin, V.Y. Perspective trends of development of professional pedagogics as a science// Advances in Intelligent Systems and Computing, (2018) 622, pp. 129–135. DOI: 10.1007/978-3-319-75383-6\_17

12. Гегель Г.В.Ф Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. / Г.В.Ф. Гегель. - М.: Мысль, 1974. – С. 328.

13. Мальцева С.М., Ваганова О.И., Алешугина Е.А. Интегративно-модульный подход к разработке содержания профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 172–175.

14. Франк С.Н. Предмет познания. Об основах и ограничениях абстрактного знания: учебное пособие / С. Н. Франк. - М.: Московская духовная академия, 1916. – 227 с.

15. Российский гуманитарный журнал. 2015. Том 4. № 5/ Статус и структура методологии науки.

16. Ваганова О.И., Гладков А.В., Трутанова А.В., Формирование профессиональных компетенций бакалавров в условиях электронного обучения//Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т.6. - №1(18). – С. 124–127.

17.20. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования : учеб. пособие. — М. : Прогресс-Традиция : МПСИ: Флинта. — 464 с. - 2005

18. Лекторский В.А. Кант, радикальный конструктивизм и конструктивный реализм в эпистемологии // Вопр. философии. 2005. № 8. С. 13.

19. Свинцова С.М. Произведение как субъектная форма бытия: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук / Вятский государственный гуманитарный университет. Киров, 2006.

20. Свинцова С.М. Произведение как субъектная форма бытия диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Поволжский государственный технологический университет. Нижний Новгород, 2006

21. Мальцева С.М. Бытие текста и бытие «произведения» В сборнике: Антропологическая аналитика сборник научных трудов. Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р.Е. Алексеева. Нижний Новгород, 2015. С. 44–50.

22. Мальцева С.М. Образ как симулятивное «произведение» бытия в культуре постмодерна // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2011. № 3 (23). С. 76–79.

23. Балашова Е.С., Богачева А.В., Воронкова А.А., Мальцева С.М. К вопросу о формировании предметных результатов образовательной деятельности студентов гуманитарных специальностей в контексте кросскультурной коммуникации //Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 12–15.

*Статья поступила в редакцию 04.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 378

## ИНТЕГРАЦИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ГУМАНИТАРНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

© 2018

**Матвеева Светлана Валентиновна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
«Психология, педагогика и информационное право»

**Майорова Альбина Николаевна**, кандидат экономических наук, доцент кафедры  
«Экономика и финансовое право»

*Российский государственный социальный университет, филиал в г. Клину  
(141607, Россия, Клин, Волоколамское шоссе, 20/1, e-mail: maiorovaan@rgsu.net)*

**Майорова Елена Александровна**, кандидат экономических наук,  
доцент кафедры «Торговая политика»

*Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова  
(117997, Россия, Москва, Стремянный переулок, 36, e-mail: mayorova.ea@rea.ru)*

**Аннотация.** Важным фактором развития государства является человеческий потенциал, качество которого во многом зависит от действующей системы образования. В настоящее время российское образование, перманентно находящееся в состоянии реформ, является недостаточно эффективным и требует дальнейших преобразований. В данной статье рассматривается специфика естественнонаучной подготовки студентов гуманитарных вузов. Цель исследования заключается в обосновании необходимости интеграции естественнонаучной и гуманитарной подготовки студентов гуманитарных вузов для повышения качества профессионального гуманитарного образования. В результате авторами выявлены проблемы несоответствия качества профессиональной подготовки студентов вузов гуманитарного направления запросам общества и государства. Предложены критерии оценки качества естественнонаучной подготовки. Указанные критерии должны позволять оценить сформированность целостного, естественнонаучного мировоззрения выпускника; оценить вклад естественнонаучной подготовки в сформированность общих и профессиональных компетенций; оценить естественнонаучную компетентность, представляющую собой владение системными знаниями в области естественных наук и способность применять их в продуктивном решении профессиональных задач; выявить сформированность у студентов отдельных и комплексных умений и навыков по применению знаний; оценить динамику мотиваций к учению. Интеграция естественнонаучной и гуманитарной подготовок студентов гуманитарных вузов рассмотрена как фактор повышения качества профессионального гуманитарного образования.

**Ключевые слова:** образовательная система, гуманитарное образование, естественнонаучное мировоззрение, интеграция естественнонаучной и гуманитарной культур, естественнонаучная подготовка, компетенции, критерии оценки качества естественнонаучной подготовки.

## INTEGRATION OF NATURAL SCIENTIFIC AND HUMANITARIAN EDUCATION AS A FACTOR OF PROFESSIONAL AND PERSONAL FORMATION OF STUDENTS OF HUMANITARIAN DIRECTIONS

© 2018

**Matveeva Svetlana Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
of the department of "Psychology, pedagogy and information law"

**Mayorova Albina Nikolaevna**, candidate of economic sciences, associate professor  
of the department of "Economics and financial law"

*Russian State Social University, branch of Klin  
(141607, Russia, Klin, Volokolamskoe highway, 20/1, e-mail: maiorovaan@rgsu.net)*

**Mayorova Elena Aleksandrovna**, candidate of economic sciences, associate professor  
of the department of "Trade policy"

*Plekhanov Russian University of Economics  
(117997, Russia, Moscow, Stremyanny bystreet., 36, e-mail: mayorova.ea@rea.ru)*

**Abstract.** An important factor in the development of the state is human potential, which quality largely depends on the current education system. At present, Russian education, which is permanently in a state of reform, is not effective enough and requires further reforms. This article examines the specifics of the natural-science training of students of humanitarian universities. The purpose of the article is to substantiate the need to integrate the natural-science and humanitarian education of students of humanitarian universities in order to improve the quality of professional humanities education. As a result, the authors identified the problems of the discrepancy between the quality of vocational training of students of higher educational institutions of the humanitarian direction to the needs of society and the state. The authors proposed the criteria for assessing the quality of natural science training. The specified criteria should allow to estimate the formation of a complete, natural-science outlook of the graduate; to evaluate the contribution of natural science training to the formation of general and professional competencies; to evaluate scientific knowledge, which is the possession of system knowledge in the field of natural sciences and the ability to apply them in the productive solution of professional tasks; to identify the formation of students' individual and complex skills and skills in the application of knowledge; to assess the dynamics of motivations for learning. The integration of the natural-science and humanitarian training of students of humanitarian universities is considered as a factor of improving the quality of professional humanities education.

**Keywords:** educational system, humanitarian education, natural-science worldview, integration of natural and humanitarian cultures, natural-science training, competences, criteria for assessing the quality of natural-science training.

*Постановка проблемы в общем виде.* В послании Федеральному Собранию 1 марта 2018 г. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин заявил: «Технологическое отставание, зависимость означают снижение безопасности и экономических возможностей страны, а в результате – потерю суверенитета... Отставание – вот главная угроза и вот наш враг» [1]. В послании также указано, что жизнеспособность и энергия развития страны

зависят от концентрированности, от сбережения человеческого потенциала, то есть главным условием недопущения технологического отставания является наличие в стране молодых, образованных, талантливых людей, и российское общество не сможет реализовать прорывной сценарий развития без непрерывного воспроизводства глубоко культурных, духовно-нравственных, фундаментально образованных людей, способных находить не только бы-

стрые, но и прежде всего стратегически верные решения в вариативных ситуациях. Эта задача важнейшая и жизненно необходимая. В ее решении определяющая роль принадлежит образованию. Однако, состояние российской образовательной системы, перманентно находящееся в состоянии реформ, а чаще – псевдореформ, вызывает серьезные вопросы в части ее готовности к выполнению целого комплекса таких важных задач.

*Анализ последних исследований и публикаций.* Высокая значимость образования для развития государства, а также существенные проблемы, характерные для системы российского образования на современном этапе, обусловили проведение большого количества соответствующих исследований. Научные публикации посвящены как проблемам и перспективам развития высшего образования в целом [2], так и отдельным его аспектам. В частности, особое внимание ученые уделяют изменениям в образовании, вызванным переходом на новые образовательные стандарты [3-5] и возможностям совершенствования последних [6], повышению эффективности и качества образования на основе проектных методов обучения [7-13] и геймификации [14], использования инновационных обучающих технологий [15], в том числе виртуальных образовательных сред [16-23], оптимизации инклюзивного образования в высшей школе [24-28], объективизации системы оценки знаний студентов, в том числе на основе балльно-рейтингового подхода [29-32], проблемам повышения квалификации преподавателей высшей школы [33] и их мотивации через эффективный контракт [34]. Каждое из указанных направлений имеет высокую актуальность и нацелено на улучшение качества обучения и повышение эффективности всей системы современного российского образования. Вместе с тем проблема интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования, которая представляется важным условием как профессионального, так и личностного становления студентов, в том числе гуманитарной направленности, остается малоизученной.

*Формирование цели статьи.* Обосновать необходимость интеграции естественнонаучной и гуманитарной подготовки студентов гуманитарных вузов для повышения качества профессионального гуманитарного образования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Современный период развития образования характеризуется большим числом инноваций, устойчивым интересом и спросом на новые формы организации обучения, методы, соответствующие времени критерии отбора содержания образования. Педагогическое сообщество активно внедряет в педагогическую практику инновационные технологии. К сожалению, только многообразие педагогического инструментария не обеспечивает необходимые стране уровень и качество профессиональной подготовки молодежи. В конце XX века в научной литературе появился термин «функциональная неграмотность», означающий неспособность людей, несмотря на полученные знания, решать профессиональные задачи без готового алгоритма. Эта тревожная тенденция наблюдалась и в России в 90-е годы прошлого века. Но особенно болезненно она обозначилась в настоящее время. В сложнейших геополитических и экономических условиях противостояния России «коллективному западу» экономика страны столкнулась с острой нехваткой квалифицированных кадров. И это при том, что количественный рост профессиональных образовательных учреждений и предоставление платных образовательных услуг позволяют основной массе выпускников средней школы без особых трудностей получать высшее образование. Организационная особенность гуманитарного образования, сравнительно легкая, относительно технического образования, процедура получения лицензии на образовательную деятельность, привели к негативным структурным изменениям в профессиональном образовании. В экономике России сформировался дефицит рабочих высокой квалификации, специалистов среднего звена, инженерно-технических работников. И в то же время наблю-

дается избыток бакалавров и магистров экономики, юриспруденции, менеджмента.

Кроме указанной негативной ситуации обозначена еще одна деструктивная тенденция: образовательная и культурно-бытовая среда постиндустриального общества способствует понижению субъектности человека при выполнении профессиональных действий. Технологии, даже в гуманитарной сфере, предлагают жесткую алгоритмизацию действий, что вступает в противоречие с необходимостью привлечения в экономику и общественную жизнь людей творческих, нацеленных на продуктивную деятельность. Работодатели на рынке труда выражают озабоченность в связи с «профессиональной некомпетентностью» выпускников, отражающей ситуацию «учили, но не научили».

Проблема подготовки специалистов, соответствующих запросам сферы труда – системная, и ее решение требует системного подхода, представленного комплексом взаимосвязанных и взаимовлияющих действий. Системный подход подразумевает интеграцию различных технологий, взглядов, подходов. Полученное в результате психолого-акмеологических исследований научное знание о закономерностях и способах достижения вершин профессионализма и творчества рассматривает процессы профессионального и личностного развития в единстве и указывает пути достижения мастерства, основанные на реализации творческого потенциала личности [35].

Авторы придерживаются точки зрения, что единство профессионального и личностного развития, реализация творческого потенциала, подготовка квалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий невозможна без интеграции естественнонаучной и гуманитарной культуры.

Естественнонаучная и гуманитарная культуры являются диалектически противоположными компонентами единой общечеловеческой культуры, движущими силами развития которой служат противоречия между этими компонентами. Исторически представления о значимости, приоритетности той или иной составляющей культуры менялись. В 60-е годы прошлого столетия в естественных науках были достигнуты настолько значительные успехи, что общество воспринимало их как всемогущие. Естественно наукам уделялось основное внимание, в то время как гуманитарная составляющая культуры и гуманитарные науки считались малозначительными. Последствия дивергенции двух культур были отрицательными и особенно остро проявились во время наступления глобального экологического кризиса.

На исходе 20-го века ситуация изменилась: на смену исключительному значению, придаваемому естествознанию в 60-е годы, пришли доминирование гуманитарной составляющей образования и науки и умаление естественнонаучной. Как в культуре, так и в науке и образовании, снова возник разлом: нарушение паритета теперь уже в сторону гуманитарного знания, что привело к очередной дисгармонии в восприятии мира. Многие слои общества начали негативно относиться к естественным наукам. Это проявилось в распространении антинаучных концепций средствами массовой информации, в возросшем интересе к мистике, эзотерике, астрологии и т.п.

Несмотря на большой объем, полноту и глубину естествознания, предложенного к изучению в средней школе в соответствии с ФГОС, выпускники школ редко выбирают для сдачи единого государственного экзамена естественные дисциплины. Исходный уровень естественных знаний выпускников, которые ориентированы на получение гуманитарного образования, недопустимо низок. Отсутствие мотивации и интереса у студентов гуманитарных направлений к учебным дисциплинам естественнонаучного блока является негативным фактором формирования естественнонаучного мировоззрения, так необходимого в современном кризисном геополитическом,

экологическом и социально-культурном пространстве.

Фокусируясь исключительно на гуманитарной сфере, человек себя обделяет, так как осознает какие-либо отдельные фрагменты мироздания. Это приводит к фрагментарности видения реальности, отсутствию критическо-аналитической рациональности мышления, а которая «приучает людей к анализу явлений, к поиску альтернативных решений, к четкости понятий и логических операций, к критическому восприятию суждений» [36, с. 24].

В настоящее время происходит восстановление разумного баланса естественнонаучной и гуманитарной культур на основе смены парадигмы науки: стало очевидным, что познание целостного образа Природы невозможно только узкоспециализированными науками. Необходима конвергенция, причем не только специальных естественных знаний, но и гуманитарных. Естественнонаучное и гуманитарное знание не сосуществуют в рамках единой культуры, а взаимообогащают, взаимопроникают друг в друга. Как пример: когнитивные исследования, начавшись в чисто гуманитарной сфере, невозможно сегодня представить без биофизики, биохимии; развитие робототехники требует привлечения знаний психологии, социологии и т. д.

В рамках одной статьи нельзя претендовать на полный и глубокий анализ всех организационных просчетов, структурных и содержательных недостатков в образовательной сфере. Мы рассмотрим лишь некоторые аспекты зависимости качества профессионального обучения студентов гуманитарных направлений от уровня их естественнонаучной подготовки.

Подготовка образованных людей и квалифицированных специалистов, как указывалось выше, невозможна без основательного базового естественного образования. Основательное базовое естественное образование специалистов и гуманитарного и технического профиля достигается в ходе естественнонаучной подготовки. Естественнонаучная подготовка обеспечивает:

- усвоение студентами естественнонаучных знаний – основополагающих принципов и концепций современно-го естествознания, составляющих научную картину мира;
- владение умениями и навыками применения знаний, усвоенных через деятельность;
- владение системным подходом в учебно-познавательной, а затем и в профессиональной деятельности;
- формирование у студентов естественнонаучного мировоззрения.

Естественнонаучная подготовка в профессиональном гуманитарном образовании имеет свою специфику и принципиальное отличие от естественнонаучной подготовки в техническом образовании [37]. В технической образовательных учреждениях главным фактором, детерминирующим содержание естественнонаучной подготовки, является ее ориентированность на обеспечение учебной деятельности студентов по изучению и успешному усвоению знаний, умений и навыков, в части общепрофессиональных и специальных учебных дисциплин, а также в области формирования общих и профессиональных компетенций. Помимо этой прямой задачи естественнонаучная подготовка студентов в техническом вузе решает еще и косвенную задачу: формирование естественнонаучного мировоззрения студентов.

В гуманитарном образовании косвенная задача формирования естественнонаучного мировоззрения студентов и на его основе естественнонаучной картины мира становится важнейшей и прямой. Сформированность естественнонаучного мировоззрения выпускников гуманитарных вузов способствует критическо-аналитической рациональности и логичности мышления, противодействует тенденции «ухода» гуманитариев в паранаучную сферу, с «мозаичным, клиповым» инструментарием оценки жизнедеятельности социума и мироустройства в целом.

Естественнонаучное мировоззрение предполагает наличие стойкого представления о системности и целостности окружающего мира, что является неоспоримой необходимостью любого современного культурного человека.

Специалисту – профессионалу гуманитарного профиля естественнонаучное мировоззрение также помогает видеть предмет своей трудовой деятельности как часть целостного единого процесса, осознавать реальную значимость и вклад своего в труда в создание общественного продукта, вносить необходимые коррективы.

Специфику естественнонаучной подготовки в гуманитарном образовании в значительной степени определяют и сложность отбора содержания подготовки. В современном мире производство научных знаний и расширение сфер их применения идет стремительно. Из всего массива растущего естественнонаучного знания необходимо отобрать, не нарушив требований государственных образовательных стандартов, тот объем по конкретным областям естествознания, что в максимальной степени будет способствовать успешному изучению общепрофессиональных и специальных дисциплин.

В техническом образовании давно выявлены и объемы, и глубина и специфичность естественного знания для каждого направления профессиональной подготовки. В гуманитарном образовании, как и в техническом, качество и уровень естественнонаучной подготовки также оказывают влияние на готовность студента к усвоению общепрофессиональных и специальных дисциплин. Однако выявить в учебных материалах общепрофессиональных и специальных дисциплин те элементы, которые имеют естественнонаучное содержание, труднее. Вместе с тем такая работа является необходимой. Существует потребность в установлении структурно-логических связей этих элементов друг с другом, а также с базовым учебным материалом образовательных программ.

Для целого ряда специальных и профильных дисциплин в гуманитарном образовании естественнонаучная основа очевидна. Так, для усвоения содержания целого ряда учебных дисциплин специальностей психолого-педагогического направления следует знать основы физики, химии, биологии, анатомии и т. д.

В 1992 г. в Рио-де-Жанейро на международной конференции ООН по окружающей среде и развитию была принята Концепция устойчивого развития. В Российской Федерации Указом Президента от 1 апреля 1996 г. была утверждена «Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию» [38]. Переход Российской Федерации к устойчивому развитию предполагает, наряду с другими мерами, экологизацию процесса экономического развития, а следовательно, и экологизацию образовательного процесса. Знание естественнонаучных начал экологии, помимо очевидных требований экологизации всего образования, необходимы для усвоения основ «Природопользования» студентами экономических специальностей, «Экологического права» – юристами.

Наличие противоречий в образовательной системе определяет определенную дихотомичность тенденций развития естественнонаучной подготовки в системе профессионального образования. К позитивным тенденциям относятся продекларированная фундаментализация гуманитарного образования, повышение требований к качеству естественнонаучной подготовки, в первую очередь к тем ее аспектам, которые позволяют обеспечить формирование естественнонаучного мировоззрения, критическо-аналитической рациональности мышления. Положительными факторами также следует считать увеличение потребности в инновационных образовательных технологиях, повышение требований к учету специфики будущей профессиональной деятельности в содержании естественнонаучной подготовки.

Вместе с тем, учитывая неопределенность и неустойчивость образовательной среды кризисного периода, наблюдается ряд тенденций отрицательного характера. Среди них, в первую очередь, следует выделить снижение объемов учебного времени, предназначенного для изучения естественнонаучных дисциплин. В то время как в объеме дисциплины допускается десятипроцентное отклонение от государственного образовательного стандарта, естествен-

ные дисциплины в гуманитарном образовании часто сокращались более существенно и в основном за счет именно тех видов учебно-познавательной деятельности, которые позволяют повысить уровень естественнонаучного мышления (наблюдение, эксперимент, решение исследовательских задач и т. п.) [39]. В результате анализа вузовского обучения было выявлено, что в процессе преподавания естественных дисциплин в гуманитарных вузах нередко применяются малоэффективные технологии, ориентированные на применение репродуктивных методов.

Большая часть нагрузки при естественнонаучной подготовке студентов гуманитарного вуза до недавнего времени ложилась на учебную дисциплину «Концепции современного естествознания». Данный курс хорошо обеспечен учебной литературой, но помимо общекультурного информирования о содержании знаний по отдельным направлениям естествознания учебные материалы, как правило, не имеют своей педагогической целью подготовку к решению профессиональных задач, имеющих естественнонаучную основу. Кроме того, серьезным негативным фактором является редкое применение в естественнонаучной подготовке гуманитариев форм организации обучения, связанных с практической деятельностью, например, лабораторных практикумов. Их не содержат учебные планы гуманитарных направлений ни специалитета, ни бакалавриата. В то время как педагогический опыт убедительно показывает, что введение на практических занятиях даже элементов экспериментальных исследований значительно улучшает естественнонаучную подготовку. Прогрессивная, в целом, тенденция компьютеризации учебного процесса часто связана с неоправданной заменой реальных практических работ, экспериментов и демонстраций компьютерными аналогами. Данное положение противоречит системно-деятельностному подходу к обучению.

С переходом на ФГОС ВПО ситуация еще более усложнилась: из учебных планов большинства направлений бакалавриата либо исчезли дисциплины естественнонаучного цикла (такие как, например, экология, концепция современного естествознания и т.п.), либо они включены в перечень дисциплин по выбору, либо сокращено количество аудиторных часов.

Компетентностный подход к образовательной деятельности обострил проблему оценки качества подготовки студентов. Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ трактует компетенции как результат образования [40]. Такой многомерный результат образования, как компетенции, требует и многомерной технологии оценки качества образования. Педагогическое сообщество находится в поиске принципиально новых технологий оценки качества образования вне знаниевой парадигмы.

Оценка качества и эффективности естественнонаучной подготовки студентов гуманитарных вузов еще более усложняется наличием ранее указанных специфических черт естественнонаучной подготовки студентов гуманитарных вузов. Ключевым вопросом оценки эффективности естественнонаучной подготовки студентов гуманитарных вузов является выбор критериев. Необходимо, чтобы критерии позволяли:

- оценить сформированность целостного, естественнонаучного мировоззрения выпускника;
- оценить вклад естественнонаучной подготовки в сформированность общих и профессиональных компетенций;
- оценить естественнонаучную компетентность, представляющую собой владение системными знаниями в области естественных наук и способность применять их в продуктивном решении профессиональных задач;
- выявить сформированность у студентов отдельных и комплексных умений и навыков по применению знаний;
- позволить оценивать динамику мотиваций к учению.

Важнейшей тенденцией развития современного российского образования является признание одинаково необходимыми двух встречных процессов: фундаментали-

зации и гуманизации высшего образования. Реализация этих важнейших принципов достигается через интеграцию естественнонаучной и гуманитарной составляющих образования.

Механизмы реализации процессов интеграции естественнонаучной и гуманитарной составляющих образования предложены и педагогической теорией, и педагогической практикой. К ним относятся вышеуказанные многомерные технологии оценки качества обучения, разнообразные формы и методы обучения.

Следует обратить внимание на широко применяемые в средней школе межпредметные связи. Межпредметные связи объективно реализуются в гуманитарном образовании в курсе «Концепции современного естествознания». При исключении данного курса из базовой части многих образовательных программ следует обратить внимание на элективные курсы, цель которых – интеграция знаний дисциплин общеобразовательного, профильного и специального циклов.

Тщательная подготовка преподавателей и неформальная разработка учебно-методического обеспечения элективных курсов межпредметного и метапредметного содержания позволит более полно реализовать принципы интеграции естественнонаучной и гуманитарной составляющих образования. С этой целью представляется эффективной такая форма научно-методической работы, как межфакультетские научно-методические семинары, где могли бы обсуждаться и решаться вопросы межпредметных связей и создания метапредметных курсов.

*Выводы.* В заключение авторы приходят к следующим выводам. Потенциал естественнонаучной подготовки студентов гуманитарного профиля реализуется более полно при разработке на основе компетентностного подхода эффективной комплексной технологии оценки качества обучения, учитывающей специфику естественнонаучной подготовки студентов гуманитарных вузов. В ходе подготовки необходимо максимально полно применять системно-деятельностный подход к обучению. Обязательным условием профессионального и личностного роста студентов гуманитарных вузов является интеграция естественнонаучной и гуманитарной составляющих образования.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.03.2018 // СПС Консультант Плюс. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/56957> (дата обращения 14.03.2018)
2. Майорова А.Н., Калашникова И.В. Высшее образование в России: проблемы и перспективы // Годичные научные чтения филиала РГСУ в г. Клину. 2014. № 2 (12). С. 164–174.
3. Ларионова А.А. Подготовка бакалавров менеджмента на основе новых образовательных стандартов // Современные проблемы сервиса и туризма. 2012. № 3. С. 67–75.
4. Никишин А.Ф. Развитие торгово-экономического образования в условиях новых образовательных стандартов / Экономика и образование. Важные аспекты инновационного развития. М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2018. С. 38–40.
5. Никишкин В.В., Панасенко С.В., Твердохлебова М.Д. Особенности подготовки маркетологов в условиях перехода на новые образовательные стандарты // Практический маркетинг. 2015. № 1 (215). С. 43–46.
6. Ларионова А.А. Проектирование профессиональных стандартов / Дизайн, технологии и инновации в текстильной и легкой промышленности (ИННОВАЦИИ-2015): сборник материалов международной научно-технической конференции. М.: Московский государственный университет дизайна и технологии, 2015. С. 151–154.
7. Виноградская Н.А. Современные подходы к использованию метода проектов в образовательной деятельности / Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность сборник статей Международной научно-практической конференции. М.: Московский государствен-

ный университет дизайна и технологии, 2016. С. 235–240.

8. Никишкин В.В., Панасенко С.В., Твердохлебова М.Д. Использование метода проектов при подготовке студентов по дисциплине «интернет-маркетинг» // Инновации и инвестиции. 2014. № 12. С. 178–180.

9. Виноградская Н.А., Майорова Е.А. Использование проектных методов обучения при повышении финансовой грамотности студентов / Лучший преподаватель 2018: сборник статей Международного научно-практического конкурса. Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2018. С. 86–90.

10. Хохленкова Л.А. Преимущества метода проектов в обучении иностранному языку будущих специалистов туристических направлений в вузах сервиса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 171–174.

11. Вострокнутов Е.В., Волков С.Н., Адамский С.С., Мокиевская Н.Е., Зайцев В.А. Реализация образовательных дистанционных мультимедийных интернет-проектов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 66–70.

12. Гнаптышина Е.А., Иванова О.Э. Методологический потенциал сократического диалога как инновационного подхода к управлению проектами // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 59–62.

13. Брега О.Н., Бажутина М.М. Проект разработки автомобильного тезауруса студентами - будущими переводчиками // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 17–20.

14. Панасенко С.В. Геймификация в системе высшего образования / Современные тренды и эффективные подходы в образовании. М.: Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, 2017. С. 51–55.

15. Лепина В.В., Веретехина С.В. Современные технологии обучения в системе образования // Наука и образование: новое время. 2016. № 5 (16). С. 82–86.

16. Скоморохова А.А., Веретехина С.В. Экономическая целесообразность применения виртуальной образовательной среды для дистанционной формы обучения // Новое поколение. 2016. № 10. С. 378–380.

17. Веретехина С.В., Кожаев Ю.П., Кузнецова Е.А., Шинкарева О.В. Инновации в образовании. Социально-экономическое обоснование использования виртуальных образовательных сред // Научные исследования и разработки. Экономика. 2017. Т. 5. № 3. С. 21–26.

18. Ликсина Е.В. Образовательный портал - технологическая основа единой информационной образовательной среды // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 164–167.

19. Амитрова М.В., Гусаров Ю.В., Мягкова В.Ю. Специфика социальной компетенции в условиях виртуальной социальной среды // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 230–235.

20. Костылев Д.С., Салеева Е.Ю., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Реализация требований федерального государственного образовательного стандарта к функционированию электронной информационно-образовательной среды института // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 80–82.

21. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В. Технология концентрированного обучения студентов в холистических компьютерных аудиториях единой электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 263–270.

22. Ивинская М.С. Повышение качества образования на основе использования электронной информационно-образовательной среды // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 73–75.

23. атвеева А.В., Кротова Е.А. Реализация возможностей электронной информационно-образовательной среды в экологическом образовании // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 26–28.

24. Муртузалиева Т.В. Основные направления оптимизации инклюзивного образования в высшей школе /

Экономика и образование. Важные аспекты инновационного развития. М.: Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, 2018. С. 34–37.

25. Ахметова Д.З. Идеи концепции непрерывного инклюзивного образования // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 44–46.

26. Денисова Р.Р., Рудакова Н.П. Организация профессиональной переподготовки в аспекте инклюзивного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 111–114.

27. Яковлева Е.Л. К проблеме ценностного обоснования инклюзивного подхода к бытию // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 32–36.

28. Демчук А.В. Экспериментальная работа по формированию профессиональной готовности будущих учителей к реализации инклюзивного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 66–69.

29. Панасенко С.В., Мазунина Т.А. Практика реализации балльно-рейтинговой системы оценки знаний бакалавров / Современные инновационные образовательные технологии в информационном обществе: Материалы IX Международной научно-методической конференции. Пермь: ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», Пермский институт (филиал), 2017. С. 44–48.

30. Павлова Е.С. Балльно-рейтинговая система оценивания качества усвоения учебных дисциплин // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 124–127.

31. Беляев С.А. Оценка уровня сформированности компетенций у студентов в медицинском вузе по экономическим дисциплинам // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 11–14.

32. Селиверстова Л.В., Картузова Т.В. Использование элементов системы moodle в балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 181–183.

33. Мазунина Т.А., Панасенко С.В. Направления повышения квалификации преподавателей в высшей школе / Проблемы теории и практики управления развитием социально-экономических систем: Сборник научных трудов XIII Всероссийской научно-практической конференции. Под ред. Шабановой М.М. Махачкала: Форум, 2016. С. 220–223.

34. Майорова А.Н., Шинкарева О.В. Эффективный контракт в сфере высшего образования: проблемы и перспективы // Бухгалтерский учет и налогообложение в бюджетных организациях. 2017. № 4. С. 47–54.

35. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. М., 1993.

36. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. М.: Издательство «Эвгес», 2000. 272 с.

37. Матвеева С.В., Филинова Н.В. Естественнонаучная подготовка в контексте проблем профессионального образования специалистов гуманитарного профиля / Стратегии социального развития современного общества: российские и мировые тренды: сборник материалов XIV Международного социального конгресса. Москва, 2015. С. 298–299.

38. Указ Президента РФ от 01.04.1996 N 440 «О Концепции перехода Российской Федерации к устойчивому развитию»

39. Старостина С.Е. Естественнонаучное образование студентов гуманитарных направлений подготовки в условиях интеграции научного знания: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.02 / Старостина Светлана Ефимовна. Чита, 2011. 472 с.

40. Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ от 31 декабря 2012 г. № 53 (ч. 1), ст. 7598.

Статья поступила в редакцию 20.04.2018  
 Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 372.881.111.1

**СПОСОБЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ-МЕЖДУНАРОДНИКОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)**

© 2018

**Морозова Анна Евгеньевна**, кандидат исторических наук, доцент  
Национальный исследовательский Томский государственный университет  
(634050, Россия, Томск, пр. Ленина, 34а, e-mail: ann.morozo@yandex.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена поиску способов преодоления трудностей при обучении аудированию студентов 3 курса отделения международных отношений Исторического факультета ТГУ. Особенно актуально снятие проблем при обучении аудированию вышеуказанных студентов ещё и потому, что в группе у студентов очень разные уровни овладения иностранным языком и очень сложно подобрать видеоматериал, который бы подходил для каждого студента в группе. Для снятия проблем преподаватель вынужден разрабатывать задания, которые отвечали разным уровням подготовки. Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный автором комплекс упражнений может быть использован для проведения занятий по английскому языку у студентов нелингвистических специальностей. Нашей целью является поиск наиболее подходящих способов преодоления трудностей при обучении аудированию студентов-международников. В ходе исследования были выполнены следующие задачи: 1) теоретически обосновать необходимость и способы снятия трудностей аудирования у студентов нелингвистических специальностей с применением деятельностного подхода; 2) отобрать аутентичный материал, соответствующий учебным потребностям студентов и пригодный для использования в качестве тренировки умений аудирования; 3) разработать комплекс упражнений по взаимосвязанному развитию умений аудирования у студентов нелингвистических специальностей, основывающийся на применении деятельностного подхода. В конце статьи приведен комплекс упражнений, разработанный автором на основе аутентичного новостного материала, с учётом снятия трудностей, с которыми студенты могут столкнуться при аудировании.

**Ключевые слова:** способы преодоления трудностей при обучении аудированию, комплекс упражнений по взаимосвязанному развитию умений аудирования у студентов нелингвистических специальностей.

**WAYS OF OVERCOMING DIFFICULTIES IN TEACHING LISTENING COMPREHENSION OF STUDENTS OF INTERNATIONAL RELATIONS OF HISTORICAL FACULTY, TOMSK STATE UNIVERSITY (ENGLISH)**

© 2018

**Morozova Anna Evgenievna**, candidate of Historical Sciences, assistant professor  
Tomsk State University  
(634050, Russia, Tomsk, Lenina prospect, 34a, e-mail: ann.morozo@yandex.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the search for ways to overcome difficulties in teaching listening to 3rd year students of the Department of international relations of the faculty of History of TSU. Especially important is the removal of problems in teaching listening to the above students also because in the group of students have very different levels of mastery of a foreign language and it is very difficult to choose a video that would be suitable for each student in the group. To solve the problems the teacher is forced to develop tasks that meet different levels of training. The practical significance of the study is that the set of exercises developed by the author can be used for English classes for students of non-linguistic specialties. Our goal is to find the most suitable ways to overcome the difficulties in teaching listening to international students. During the research the following tasks were performed: 1) to theoretically justify the need and methods of removing the difficulties of listening in students of non-linguistic specialties with the use of activity approach; 2) select authentic material that meets the educational needs of students and is suitable for use as a training of listening skills; 3) develop a set of exercises for the development of interrelated listening skills of students of non-linguistic specialties, based on the application of the activity approach. At the end of the article is a set of exercises developed by the author on the basis of authentic news material, taking into account the removal of difficulties that students may face when listening.

**Keywords:** methods of overcoming difficulties in teaching listening, a set of exercises for the development of interrelated listening skills of students of non-linguistic specialties.

**Введение**

Взрослые тратят в среднем 70 % своего времени на общение. Исследования показывают, что в среднем 45 % времени тратится на прослушивание и только 30 % на разговор, 16 % – на чтение и 9 % – на письмо[1].

Слушание также важно при обучении иностранному языку, потому что оно:

- занимает большую часть времени, когда мы общаемся на иностранном языке. Подумайте о том, сколько времени вы проводите, слушая, как другие говорят или слушают песни, новости, лекции, YouTube и т. д. Достижения в области развития новых технологий помогли поднять уровень навыков слушания в преподавании языка;

- предоставляет входные данные, которые могут быть очень важными для приобретения второго языка в целом и для развития навыков говорения в частности;

- способствует нелинейной обработке языка и поощряет учащихся к разработке «целостных» стратегий для текстов.

Поэтому преподаватели иностранного языка постоянно продумывают, как самым оптимальным способом включить слушание (аудирование) в процесс обучения студентов ОМО ИФ ТГУ и предоставить варианты как

внутри, так и за пределами занятий, чтобы студенты развивали навыки аудирования, и могли справиться с трудностями при прослушивании иноязычных сообщений.

Особенно актуально снятие проблем при обучении аудированию ещё и потому, что в группе у студентов очень разные уровни овладения иностранным языком и очень сложно подобрать запись, которая бы подходила всем в группе.

Для снятия проблем преподаватель вынужден разрабатывать задания, которые отвечали разным уровням подготовки.

**Формулировка цели статьи**

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный автором комплекс упражнений может быть использован для проведения занятий по английскому языку у студентов нелингвистических специальностей.

Целью данной работы является поиск наиболее подходящих способов преодоления трудностей при обучении аудированию студентов-международников.

В ходе исследования будут выполнены следующие задачи:

- 1) теоретически обосновать необходимость и способы снятия трудностей аудирования у студентов нелинг-

вистических специальностей с применением деятельностного подхода;

2) отобрать аутентичный материал, соответствующий учебным потребностям студентов и пригодный для использования в качестве тренировки умений аудирования;

3) разработать комплекс упражнений по взаимосвязанному развитию умений аудирования у студентов нелингвистических специальностей, основывающийся на применении деятельностного подхода.

Объектом исследования служит учебная деятельность студентов нелингвистических специальностей курса обучения для развития умений аудирования.

Предметом исследования является методика формирования у студентов умений аудирования на основе развития критического мышления.

#### *Изложение основного материала статьи*

Сегодня развитие критического мышления обучающихся является одной из актуальных задач в процессе обучения в целом, и иностранному языку в частности.

Методологическая основа исследования включает общенаучные методы исследования – анализ, синтез, сравнение и наблюдение.

Прежде всего, введем понятие аудирование. В английском языке употребляется термин «Listening comprehension» (восприятие и понимание на слух), который, по мнению зарубежных специалистов наиболее точно передает сущность этого самостоятельного вида речевой деятельности [2].

Аудирование – это понимание воспринимаемой на слух речи.

С аудирования начинается овладение устной коммуникацией.

Практический опыт обучения иностранному языку студентов отделения ОМО ИФ ТГУ убеждает в том, что аудирование является одним из самых сложных видов речевой деятельности.

Согласно Е.Н. Солововой существует 3 вида трудностей, препятствующих пониманию содержания информационного сообщения:

1. Трудности, обусловленные условиями аудирования.

2. Трудности, обусловленные индивидуальными особенностями источника речи.

3. Трудности, обусловленные языковыми особенностями воспринимаемого материала (использование: большого количества незнакомой лексики, идиоматических выражений, разговорных формул, специальных терминов, аббревиатур, эллиптических конструкций, прецезионных слов.) [3, с. 125–127].

Последний пункт является особенно актуальным для студентов ОМО ИФ ТГУ.

В большинстве групп уровень владения английским языком у обучающихся сильно различается, и этот факт приходится учитывать при подборе видеоматериала для занятия.

В методике существуют два пути борьбы с трудностями:

1) их устранение или

2) их преодоление.

Заметим, что искусственно устранение трудностей при аудировании не готовит к восприятию аутентичной, т.е. естественной речи.

Напомним, что главной целью обучения языку является подготовка обучающегося к речевому общению в естественных условиях, поэтому процесс обучения будет эффективным только, если студент встретился с трудностями аутентичной речи и научился их преодолевать.

Следовательно, правильным представляется не устранение, а преодоление этих трудностей в процессе обучения.

Кроме того, одним из требований ФГОС является социализация, поэтому для аудирования лучше всего

выбирать аутентичные тексты максимально приближенные к жизненным ситуациям.

Считаем, что эффективная тренировка для совершенствования навыка аудирования представляет собой выполнение достаточно трудных упражнений, но при условии посильности этих трудностей для студентов.

В методике существует система упражнений, направленная на снятие проблем аудирования. Например, упражнение повторения за диктором, упражнения на развитие речевого слуха, упражнения на тренировку памяти, упражнения на тренировку вероятностного прогнозирования [3, с. 132–135].

Помимо этого, Н.Д. Гальскова делит упражнения развивающие навыки аудирования на 4 типа:

1. Подготавливающие к восприятию текста – предтекстовый этап.

2. Сопровождающие слуховое восприятие записи.

3. Базирующиеся на прослушанной записи (репродуктивно-продуктивного характера).

4. Базирующиеся на прослушанной записи (продуктивного характера) [4, с. 152–155].

Отметим, что не все отечественные авторы придерживаются этого варианта. Например, Е.Н. Соловова [3], выделяет 3 этапа в работе с аудиотекстами: дотекстовый этап (before listening), этап прослушивания текста (while listening), послетекстовый этап (after listening), т. е. не делают на упражнения репродуктивно-продуктивного и просто продуктивного характера.

Ещё один важный этап при совершенствовании навыка аудирования – это контроль качества сформированности умений аудирования. Самыми распространенными приёмом этого контроля являются: составление плана прослушанного рассказа, выделение в прослушанном тексте смысловых частей, передача основного содержания, передача полного содержания, ответы на вопросы, выполнение тестов разного характера и др. [5, с. 236–238]

Самым подходящей технологией на наш взгляд является – технология развития критического мышления. Технологией развития критического мышления занимались: Дж. Стил, К. Мередитом, Ч. Темплом, С. Уорреном, И. О. Загашевым, С. И. Заир-Бекком и др.

В основе данной технологии лежит дидактическая закономерность трех стадий в процессе работы с информацией:

– стадия вызова (пробуждение познавательного интереса к изучаемой теме, самостоятельное определение учащимися направления в изучаемой теме, актуализация знаний и опыта учащихся по изучаемой теме);

– стадия осмысления (организация активного восприятия текста; цель данной стадии – поддержать интерес и активность, созданные на стадии вызова; осуществить контакт с новой информацией);

– стадия рефлексии (самостоятельная оценочная систематизация изученного)

Изучив теоретический вопрос мы попытались составить комплекс упражнений, направленный на преодоление трудностей при обучении аудированию в группе студентов 3 курса ОМО ИФ с разными уровнями владения английским языком. В качестве записи была взята новостное сообщение «Turkish president to visit Rome and Vatican».

A. Before watching the video - in this block teacher is going to prepare students for better understanding of the piece of the information in the video. They are supposed to remember the words, connected with the topic religion. Besides, some new, unfamiliar words from the video will be given and students will easily understand them during next block - B.

1. Teacher suggests students to walk around the class and talk to other students about the Pope. They should often change partners and share their findings.

2. Teacher shows the photos of:

a) The Hagia Sophia and asks the student's ideas about

the building

b) Turkish president and the Pope – Teacher asks students to answer “What questions are they going to discuss? Put them in order (the most important the list important)”.

3. MATCHING - In this task students are going to match the following definitions (the right column) with the words from the video (the left column) (таблица 1).

Таблица 1 - Задание на сопоставление слов и определений

1. at the top of the agenda -	a) prioritized as the most important thing to discuss or address
2. a plight of refugees -	b) distressful situation of immigrants
3. a common concern -	c) something that affects or is of importance to many people
4. a mosque -	d) a building where Muslims go to worship
5. Christmas message -	e) Pope's address
6. to talk with one voice -	f) to have the same opinion
7. a holy city -	g) a place held sacred by the adherents of a religion.
8. a peaceful coexistence -	h) competition without war, or a policy of peace between nations of widely differing political systems and ideologies
9. a red line -	i) a limit past which safety can no longer be guaranteed
10. to take on -	j) bringing down fire

4. PHRASE MATCH- In this task student are going to match right column with left to create different word combination, part of which will be in the video. Teacher pays their attention, that sometimes more than one choice is possible, представлено в таблице 2.

Таблица 2 - Задание на составление фраз

1. building bridges	a) between religions and cultures
2. he regularly preaches	b) about the plight of refugees
3. developing peace order especially	c) in this area of Middle East
4. space that shared peacefully	d) by both faith
5. Let us ask the Lord	e) for peace
6. president recently voiced	f) the similar opinion
7. they meet in person to take on	g) Israeli and Trump administrations

B. While watching - in this block students will work directly with the video. They are supposed to hear the words they have revised and known. So they will easily understand the full piece of information.

1. While watching the video, students are going to write down all words connected with the topic “religion”.

2. Students watch the video for second time and fill in the gaps. Then they should compare their answers to this exercise in pairs / groups. And only then teacher checks their answers.

1. It was one of Francis first trips \_\_\_\_\_
2. But the world have seen them sharing \_\_\_\_\_
3. Likewise, President Erdogan \_\_\_\_\_ to 3mln. refugees
4. But in Jerusalem there is \_\_\_\_\_
5. The Turkish President recently voiced similar opinion, but \_\_\_\_\_

6. Together they expressed the satisfaction with \_\_\_\_\_, calling US to \_\_\_\_\_ as Israeli capital.

After checking, the teacher asks the students' opinion about the words, whether they were new, interesting, worth learning.

2. TRUE / FALSE. In this task Students are going to guess if 1-7 below are true (T) or false (F). Then teacher checks their answers.

1. Last time the Turkey President & the Pope met was 2015.
2. Vatican has given shelters to 3mln refugees.
3. The Pope & President Erdogan have the same opinion about Trump's decision, concerning Jerusalem.
4. The Pope used his last Christmas message to call to settle the Jerusalem's dispute by peaceful means
5. The Hagia Sophia was a centerpiece for both Muslims & for Christians.
6. The Pope & President Erdogan expressed dissatisfaction with UN resolution, calling on the US to withdraw forces

from Jerusalem

7. The Pontiff & President Erdogan hope that two states will peacefully coexist within mutually agreed & internationally recognized frontiers.

C. After watching - in this block group works with all the information they got in order to consolidate their new knowledge.

1. TEST EACH OTHER: In this task the teacher asks students to look at the words below, try to recall how they were used in the text:

at the top of the agenda, a plight of refugees, a common concern, a mosque, Christmas message, to talk with one voice, a holy city, a peaceful coexistence, a red line, to take on

2. QUESTIONS - In this task students are going to write down some questions they would like to ask the class about the video. Then they will share these questions with other classmates / groups.

3. Teacher asks students to write a letter (600 words) to President Trump about Jerusalem problem from the part of:

- 1) President Erdogan; 2) The Pope; 3) Their common letter

Students should pass this task in written form. It may be given as home task.

Подводя итог нашей работе отметим, что эффективное обучение аудированию невозможно без учета и градации трудностей этого вида речевой деятельности.

Система упражнений, предназначенная для обучения аудированию, должна быть направлена на преодоление этих трудностей.

Посильность упражнений обеспечивается как постепенностью и последовательностью включения и отработки трудностей, так и целенаправленностью упражнения на преодоление лишь одной новой трудности.

Данный методический комплекс был апробирован во время прохождения темы «Религия и политика» у трех групп третьего курса ОМО ИФ. В двух группах со средним уровнем владения английским языком был взят план, приведенного занятия. В группе с более высоким уровнем владения английским языком была проведена ролевая игра.

Трудность, с которой пришлось столкнуться в Блоке до просмотра – за исключением двух студентов, обучающиеся не знают, чем знаменит Собор Святой Софии (The Hagia Sophia) в Стамбуле.

Поэтому на занятиях со следующими группами будет добавлено видео о Соборе Святой Софии. В остальном данный комплекс можно использоваться и дальше без изменений и в качестве шаблона для подготовки и реализации занятий в группах третьего курса ОМО ИФ.

#### Выводы

Таким образом, цель и задачи, поставленные для данной работы, были достигнуты. Нам удалось теоретически обосновать необходимость и способы снятия трудностей при аудирование у студентов нелингвистических специальностей с применением деятельностного подхода; отобрать аутентичный материал, соответствующий учебным потребностям студентов и пригодный для использования в качестве тренировки умений аудирования; разработать комплекс упражнений по взаимосвязанному развитию умений аудирования у студентов нелингвистических специальностей, основывающийся на применении деятельностного подхода.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Listening Skills [Электронный ресурс] // сайт SkillsYouNeed - Режим доступа: <https://www.skillsyouneed.com/ips/listening-skills.html> (дата обращения 23.03.18).
2. Richards J. Listening as comprehension. [Электронный ресурс] // Cambridge English - leading English Language Teaching publishers. - Режим доступа: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2016/01/07/teaching-listening-1-listening-comprehension/> (дата обращения 12.03.18).

3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс. – М: АСТ: Астрель, 2006. – 238 с.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. - М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. - М.:Русский язык, 1989. – 276 с

*Статья поступила в редакцию 29.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 373.2

СИСТЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ  
В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

© 2018

Насибуллина Эльмира Раильевна, аспирант

Башкирский государственный университет

(450076, Россия, Уфа, улица Заки Валиди, 32, e-mail: elmira3677@gmail.com)

**Аннотация.** В статье актуализируются проблемы экологического воспитания и образования детей дошкольного возраста. В настоящей статье автором обозначено значение системы экологического образования как фактор развития детей в дошкольных образовательных организациях. В статье приводится этимологический анализ основных понятий, употребляемых автором в процессе раскрытия концептуальных идей экологического воспитания подрастающего поколения в условиях дошкольных образовательных учреждений. Автором под системой *экологического образования детей в дошкольных образовательных организациях* понимается непрерывный процесс обучения, воспитания и развития ребенка, направленный на формирование его экологической культуры. В статье отмечено, что развитие у дошкольников аксиологического отношения к окружающему миру является наиболее важным в образовательном процессе. Автором выделены основные задачи экологического воспитания детей, сформулирована цель экологически ориентированной педагогической деятельности в дошкольном образовательном учреждении, рассмотрена система формирования ценностно-смысловых жизненных ориентаций ребенка на ранних этапах социализации и аспекты духовно-нравственного воспитания. Отвечающие принципам гуманизации отношений с окружающей природой. В статье автором представлен проект «Программы воспитания детей, а также молодежи в системе образования Российской Федерации на 2017–2020 гг.», раскрывающий специфику экологического образования и воспитания в образовательных организациях. Также автором освещены вопросы, касающиеся содержания, особенностей методического обеспечения процесса, направленного на развитие экологической образованности воспитанников.

**Ключевые слова:** экологическое образование, экологическая культура, экологическое воспитание, предметная среда, непрерывное экологическое образование.

SYSTEM OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AS A FACTOR  
OF CHILDREN'S DEVELOPMENT

© 2018

Nasibullina Elmira Railevna, post-graduate student

Bashkiria State University

(450076, Russia, Ufa, street Zaki Validi, 32, e-mail: elmira3677@gmail.com)

**Abstract.** The article actualizes the problems of environmental education and education of preschool children. In this article the author outlines the importance of the system of environmental education as a factor in the development of children in the system of pre-school education. The article gives an etymological analysis of the main concepts used by the author in the process of revealing conceptual ideas of ecological education of the younger generation in conditions of pre-school educational institutions. The author under the system of ecological education of children in the system of preschool education is understood as the continuous process of education, upbringing and development of the child, aimed at the formation of its ecological culture. The article notes that the development of axiological attitudes towards the world around preschool children is the most important in the educational process. The author singled out the main tasks of ecological education of children, formulated the goal of environmentally oriented pedagogical activity in the pre-school educational institution, considered the system of formation of the value-semantic life orientations of the child in the early stages of socialization and aspects of spiritual and moral upbringing. Responding to the principles of humanization of relations with the surrounding nature. In the article the author presents the project "Programs for the education of children, as well as youth in the education system of the Russian Federation for 2017-2020," which reveals the specifics of environmental education and upbringing in educational organizations. The author also covers issues related to the content, peculiarities of the methodological support of the process aimed at the development of environmental education of pupils.

**Keywords:** ecological education, ecological culture, ecological education, subject environment, continuous ecological education

Под основной целью экологического воспитания необходимо понимать интеграцию всех аспектов формирования экологической культуры личности как в широком ее понимании, так и в степени ее глубины: мировоззренческих оснований, убеждения и взглядов, опосредующих устойчивые навыки экологического поведения.

Воспитание экологической культуры как нового качества личности основывается на влиянии на интеллектуальную, эмоционально-чувственную и деятельностную сферы. Она является неотъемлемой стороной экологической воспитанности.

Экологическое воспитание призвано обеспечить содействие развития у детей ценностно-смысловых ориентаций, обуславливающих бережное отношение к природе, окружающим людям и к себе как части природы. Это связано с решением следующих задач [1]:

– формирование у подрастающего поколения экологического сознания, основанного на гуманизации отношений к природе и окружающему миру, понимании ценности этих отношений;

– развитию умений и навыков прикладного использования экологического знания, а также применения экологического опыта во взаимодействии с окружающим

миром;

– формирование культуры отношений, основанных на принципах экологичности во взаимодействии с окружающей средой (природной и социальной), основу которой составляют ценностно-смысловые жизненные ориентации и духовно-нравственные ценности;

– развитие эмоционально-волевой и эмоционально-чувственной сферы, эмпатии, нравственно-эстетических отношений к окружающей среде;

– создание условий для самореализации и самоактуализации личностной позиции в экологически ориентированной деятельности и формирования собственного опыта экологической деятельности, а также содействие формированию готовности к самостоятельным продуктивным решениям в ситуациях нравственно-экологического выбора.

При этом системой *экологического образования детей в дошкольной образовательной организации (далее – ДОО)* понимается непрерывный процесс обучения, воспитания развития ребенка, на формирование экологической культуры, проявляемая в положительном отношении к природе, окружающему миру и ответственном отношении к своему здоровью

и состоянию среды, в определенных моральных нормах в системе ценностных ориентаций [2]. *Этот процесс включает интеллектуальный, и действенный компоненты, составляющие нравственную основу личности дошкольника [3].*

Для каждодневного общения ребенка с природой не только дошкольного учреждения, прежде всего его территории, нужно реализовать задачи экологического образования, а также необходимо создание экологической развивающей предметной среды. Так считают следующие исследователи: Э.Э. Баранникова, И.А. Данюкова, Г.Б. Ларионова, Н.А. Рыжова, С.Н. Николаева, М.А. Козлова, С.Л. Новоселова, Н.С. Белобородова и др.

В дошкольном учреждении *правильная организация экологической предметной среды* должна способствовать эколого-эстетическому развитию, оздоровлению детей, нравственным качеств и экологически грамотного поведения, а также различных видов деятельности ребенка, реализации всех компонентов содержания образования: ценностного, познавательного и деятельностного [4].

Проект «Программа воспитания детей а также молодежи в системе образования Российской Федерации на 2017–2020 гг.» открывает специфику работы экологического образования и воспитания в образовательных организациях, содержание, особенности, методическое обеспечение процесса, направленного на развитие экологической образованности воспитанников. В этом проекте представлена совокупность, основанная на принципах науки, взглядов на цели, задачи, понятия и главные направления экологического воспитания в системе образования Российской Федерации [5].

Программа отражает основные моменты формирования экологической образованности обучающихся в таком роде уровнях образования дошкольное, начальное, среднее общее, дополнительное образование. На этих ступенях формируются основы экологической культуры личности, сознание, развиваются ценностное отношение к миру, эмоциональная восприимчивость к объектам. В настоящее время экологическое воспитание не рассматривается как синоним природоохранного. Оно разноаспектно, как и современная экология [6].

Внедрение экологического воспитания в социально-педагогическую деятельность будет способствовать взаимосвязи в научно-педагогической практике в этом направлении, формированию у учащихся и педагогов организаций интереса к экологической, к исследовательской работе в области экологии, созданию условий разработки региональных моделей экологического образования, использование инновационных технологий, информационно-коммуникативных технологий, будет способствовать росту экологической культуры образовательного процесса.

Наиболее продуктивные формы работы с обучающимися является привлечение их в исследовательскую, практико-ориентированную деятельность, направленную на охрану природы и улучшение состояния среды. Наиболее развита эта деятельность в сфере образования детей, там сложились давние взаимодействия с учреждениями, вузами государственными организациями, которые занимаются охраной окружающей среды и рационального природопользования.

Анализ научных источников [7-9], собственный педагогический опыт привели нас мысли, что интегрирующим началом осуществления экологического образования дошкольников должен быть *аксиологический подход*, охватывающий в себе общесоциальные ценности, и ценности образовательного учреждения, включающий ментально-этнические ценности структур конкретного ребенка.

Ведущая роль при этом выбор ценностных достижений, с позиций которых осуществляется экологическое образование дошкольников.

Развитие у дошкольников аксиологического отноше-

ния к окружающему – сложный, длительный процесс, который характеризуется [10]:

- а) наличием объективной природы ;
- б) изменчивостью времени применительно к культуре, обществу и отдельному человеку;
- в) присутствием во всех слоях человеческой деятельности, в качестве регулятора поступков.

При этом проблемы экологического образования на основе подхода включают:

1. Развитие у дошкольника представлений о нравственных основах взаимосвязей в системе «человек–окружающий мир».
2. Формирование у ребенка способностей к регуляции результатов от собственных предпочтениях при взаимодействии с окружающим миром.
3. Развитие у дошкольника стремление выбирать те или иные стратегии с точки экологической целесообразности.

В системе экологического образования как фактора развития детей при дошкольных учреждениях появилась потребность внедрения системы экологического образования и воспитания.

Создание реализация системы экологического образования могут быть обеспечены существующими структурами органов исполнительной власти и системы ДОО. Правильно построенная система, учитывающая современное состояние мира может одновременно обеспечивать и активно способствовать предотвращению грозящих бед. В этой связи экологизация образования должна стать ключевым звеном при выборе подходов - передаче знаний, умений, навыков последующим поколениям [11].

За последние годы расширилась номенклатура профессий, которым нужен уровень системы эколого-правовых знаний с учетом современных подходов к экологической безопасности, рациональному природопользованию и охране окружающей среды .

В связи с этим в общем виде системы образования возможно поделить на направления.

Репродуктивная система экологического образования, предусматривает выработку навыков по освоению определенных экологических знаний с последующим повторением либо в том виде, котором они представляются, либо частично и качественно в новом виде. Эта система в экологическом образовании основная и доминирующая, использует экологические сведения, которые накопило к настоящему моменту все человечество.

Креативная система образования предусматривает выработку обучающимися навыков по творческой, мировоззренческой деятельности с созданием тенденции развития экологической информации.

Данная система образования находится в фазе интенсивного становления, что объясняется рядом объективных причин. Одна из главных – экологический кризис России. В настоящее время назрела потребность перехода от природоресурсового правового регулирования эколого-правовому регулированию взаимодействия природы и общества. С одной стороны, проблематика развития человечества требует внедрения креативной системы экологического образования в жизнь, с другой стороны – определенные причины тормозят это освоение [12].

Рассмотрим, что такое креативная система образования детей и почему она так необходима современному человечеству.

Во-первых, креативная система образования детей – эффективная на сегодняшний день, так как позволяет заинтересовать процессом достижения знаний в связи с тем, что строится на фундаменте интересов детей.

Во-вторых, креативная система экологического образования детей развивает индивидуальность в получении знаний, учит принимать решения с учетом конкретных экологической информации. В период рыночных отношений, сложилась сложная, а в некоторых регионах

чрезвычайная экологическая ситуация, в таких зонах система экологических знаний важна для всех рангов руководителей, так как позволяет актуализировать систему стратегических и экологических знаний, на снижение воздействия хозяйственной деятельности на окружающую среду.

Одной из сложных и требующих скорейшего внедрения системы образования детей проблем является подготовка будущих специалистов с экологической направленностью. Экология имеет суперсложные системы своего исследования, поэтому специалистам в области необходимо уметь проследить связи в биогеоценозах со связью эколого-правовых норм в российском законодательстве. Оперирование понятиями и ситуациями не строится на догмах репродуктивной системы образования, где имеется правовая регламентация.

В настоящее время система экологического образования исходит из того, что человеку до решения задачи известна вся информация и ему необходимо переосмыслить, преобразовать, ее с поставленными целями. При этом, в условиях экологического кризиса люди не чувствуют опасности необратимого превращения природной среды в будущем. При отсутствии полной информации о прогнозах благополучия и глобальной экобезопасности может усложнить возможность построения экологического пространства и понимания экологических проблем в обществе. Осознать все это – весьма сложная задача.

Таким образом, следует, что современная система экологического образования детей имеет целью формирования экологически грамотного человека, экологического сознания мировоззрения осуществляется в дошкольном детстве и в большей мере зависит от экологической грамотности педагогического мастерства взрослых.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Грецова В.Г. Воспитание у детей старшего дошкольного возраста положительного отношения к природе // Вопросы нравственного и умственного воспитания детей дошкольного возраста: ученые записки МГПИ. М., 1971. Т.447. С. 112–121.
2. Развитие детей дошкольного возраста в процессе экологического образования / Л.В. Моисеева, Е.В. Гончарова др. Екатеринбург, 2002. С. 112–113.
3. Николаева С.Н. Концепция экологического воспитания детей дошкольного возраста. М., 1996. С. 65.
4. Гончарова Е.В. Теория и технология экологического образования дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2008. С. 113.
5. Пуговкин А.А. Программа экологического образования/ М.: Юрайт, 2016. С. 68.
6. Методические подходы в образовании периода детства: межвуз. сб. науч. статей. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2006. С. 48.
7. Искендерова С.М. Экологическое образование как первичная стадия решения экологических проблем // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 89-95.
8. Кудинова Г.Э., Розенберг А.Г., Костина Н.В. Экологическое образование - один из факторов устойчивого развития региона // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 60-63.
9. Матвеева А.В., Кротова Е.А. Реализация возможностей электронной информационно-образовательной среды в экологическом образовании // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 26-28.
10. Тюмасева З.И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека. Челябинск, 2003. С.41.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир: Проблемы общей психологии / Под ред. Е.В.Шорохова. – М.: Педагогика, 1973. С. 313.
12. Серебрякова Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте: учебное пособие для студ. высш. Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. С. 58.

Статья поступила в редакцию 18.04.2018  
Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 371.9

## КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

© 2018

**Осипова Лариса Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
специальной педагогики, психологии и предметных методик

**Дружинина Лилия Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
специальной педагогики и предметных методик

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, проспект Ленина 69, e-mail: drugininala@cspu.ru)*

**Аннотация.** В статье представлены результаты изучения уровня компетентности педагогов в вопросах развития речи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. На основе анализа теоретических источников, посвященных проблеме изучения и развития связной речи детей дошкольного возраста, показана роль взрослого в становлении всех компонентов языка ребенка, особенно ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Акцентировано внимание на необходимости повышения профессиональной компетентности педагогов в данном направлении. В статье описано содержание эксперимента, организованного с целью изучения ориентированности педагогов, воспитывающих детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (с нарушениями речи, зрения, задержкой психического развития), в теоретических и практических вопросах развития связной речи воспитанников. В ходе исследования были выявлены затруднения, которые определяются как недостаточной компетентностью педагогов в определении условий, форм, методов и средств развития и коррекции речи, так и сложностью самого предмета – развития связной речи при различных вариантах дизонтогенеза. Авторы делают вывод о том, что педагоги нуждаются в расширении, уточнении и систематизации теоретических знаний по вопросам развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, обогащении представлений об основных линиях преемственности задач по развитию речи, способствующих формированию у детей языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи, интереса к разным сторонам языковой действительности, речевого самоконтроля, творческого характера развития речи ребенка. В статье определены направления работы по повышению компетентности педагогов дошкольных учреждений в вопросах развития связной речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

**Ключевые слова:** связная речь, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, компетентность педагогов, инклюзивное образование, характеристика знаний о практических приемах развития речи дошкольников, формы, средства развития связной речи.

## COMPETENCE OF TEACHERS IN THE FIELD OF DEVELOPMENT OF THE CONNECTED SPEECH OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE WITH RESTRICTED HEALTH OPPORTUNITIES

© 2018

**Osipova Larissa Borisovna**, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, lecturer, Department  
of special pedagogy, psychology and meaningful techniques

**Druzhinina Liliya Aleksandrovna**, candidate of pedagogical sciences, Professor, head of Department  
of special pedagogy, psychology and meaningful techniques  
*South Ural State humanitarian and Pedagogical University*

*(454080, Russia, Chelyabinsk, Prospekt Lenina 69, e-mail: drugininala@cspu.ru)*

**Abstract.** The article presents the results of studying the level of competence of teachers in the development of speech of preschool children with disabilities. Based on the analysis of theoretical sources devoted to the study and development of coherent speech of preschool children, the role of an adult in the development of all components of the child's language, especially a child with disabilities, is shown. Attention is focused on the need to increase the professional competence of teachers in this direction. The article describes the content of the experiment, organized to study the orientation of teachers educating preschool children with disabilities (with speech, vision, retardation of mental development), theoretical and practical issues of developing coherent speech of pupils. In the course of the study, difficulties were identified, which are defined as insufficient competence of teachers in determining the conditions, forms, methods and means of development and correction of speech, and the complexity of the subject itself – the development of coherent speech in various developmental disorders. The authors conclude that teachers need to expand, refine and systematize theoretical knowledge on the development of coherent speech of children of preschool age with limited health opportunities, enriching the notion of the main lines of continuity of problems in the development of speech, contributing to the formation of language generalizations in children, elementary comprehension phenomena of language and speech, interest in various aspects of linguistic reality, speech self-control, and the creative nature of the child's speech. The article outlines the directions of work to improve the competence of preschool teachers in the development of coherent speech in preschool children with disabilities.

**Keywords:** connected speech, preschool children with disabilities, competence of teachers, inclusive education, characteristic of knowledge about practical methods of speech development of preschool children, forms, means of development of coherent speech.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Инновационные процессы, происходящие в системе образования, обуславливают повышение требований к профессиональной компетентности педагогов [1–7]. Весьма актуально это и в отношении педагогов дошкольных образовательных организаций, в которых воспитываются дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [8–17]. Анализ педагогической практики показывает, что значительные трудности педагоги испытывают в области развития связной речи дошкольников. Значимость формирования компетенций педагогов в данном направлении возрастает в силу того, что речь, выполняя ряд

функций, является ключевым условием социализации ребенка с ОВЗ [18–20]. Исходя из этого, существует необходимость эмпирического изучения теоретической и практической готовности педагогов к осуществлению деятельности в области развития связной речи дошкольников с ОВЗ с целью научного обоснования приоритетных направлений работы по повышению их профессиональной компетентности в данной области.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Речь играет важную роль в психическом развитии ребенка. Она является

необходимым условием для его интеллектуального развития, формирования его характера, эмоций и личности в целом, что показано в трудах Л.С. Выготского [21]. Следуя учению Л.С. Выготского, Ф.А. Сохин полагает, что «в формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развития их мышления, восприятия и наблюдательности» [22].

Проблеме изучения и развития связной речи у детей дошкольного возраста посвящены работы А.М. Бородич, В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, Л.Б. Осиповой, В.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, К.Д. Ушинского, Е.А. Флериной и др. Ученые подчеркивают, что обучение связной речи может рассматриваться и как цель, и как средство практического овладения языком [19; 22–26]. Связная речь, по мнению исследователей, вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, словарным составом, его звуковым и грамматическим строем. Установлено, что связная речь предполагает овладение словарным запасом языка, усвоение языковых законов и норм, а также практическое их применение и умение пользоваться усвоенным языковым материалом, полно, связно, последовательно и понятно окружающим передавать содержание готового текста или самостоятельно составлять связный рассказ.

Дошкольный возраст является сенситивным периодом речевого развития ребенка. Для нас важно мнение А.Н. Гвоздева о том, что в детской речи реализуется «язык в его непрерывном изменении и росте, направляемом воздействием речи окружающей среды» [19]. Данная теория, безусловно, представляет интерес для нашего исследования, т.к. позволяет выделить определяющую роль взрослого в развитии связной речи ребенка.

Основное содержание работы педагога дошкольной организации по развитию речи ребенка отражено в ФГОС ДО. Так, образовательная область «Речевое развитие» предполагает формирование речи ребенка как средство общения и культуры, развитие всех структурных компонентов языка и речевого творчества. Ведущей задачей развития речи дошкольников является становление связной речи, что особо важно для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), воспитывающихся как в условиях специального, так и инклюзивного образования. В таких условиях возрастают требования к профессиональной компетентности педагогов, большое значение имеет уровень сформированности комплекса профессионально-значимых качеств педагога, необходимых для организации и реализации коррекционно-образовательной работы по развитию связной речи детей.

Вместе с тем, у педагогов образовательных организаций возникают затруднения, которые определяются как недостаточной компетентностью в определении условий, форм, методов и средств развития и коррекции речи, так и сложностью самого предмета – развития связной речи при различных вариантах дизонтогенеза [8; 11–14].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* С целью изучения компетентности педагогов в вопросах развития речи детей дошкольного возраста, определения основных трудностей в организации работы по развитию связной речи детей было проведено анкетирование педагогов дошкольных образовательных организаций № 339, 138, 440 г. Челябинска, работающих с детьми с ОВЗ (нарушениями речи, зрения, задержкой психического развития). В анкетировании приняли участие 32 респондента. Из них 15 человек (46,8 %) составляют педагоги со стажем работы до 5 лет, 17 человек (53,2 %) имеют стаж работы от 5 лет и выше лет. Высшее педагогическое образование имеют 16 человек (50 %), среднее специальное – 16 человек (50 %).

При разработке анкеты было предусмотрено изучение ряда параметров:

– осведомленность педагогов в теоретических вопросах развития связной речи дошкольников;

– сформированность знаний о практических приемах, формах, средствах работы по развитию связной речи детей, в том числе с ОВЗ;

– трудности педагогов в организации работы по развитию связной речи детей (педагогическая деятельность с детьми и работа с семьей);

– знание инноваций в области развития связной речи дошкольников;

– запрос педагогов на повышение компетентности по проблеме «Развитие связной речи детей дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ».

Соответственно, анкета включала 30 вопросов, систематизированных по пяти блокам.

Осведомленность в теоретических вопросах

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Анализ анкетных данных позволил выявить, что 100 % педагогов достаточно ориентированы в содержании программы по развитию речи. Вместе с тем, педагоги испытывают сложности в определении компонентов связной речи. Чаще всего педагоги не дифференцируют базовые компоненты связной речи от видов речевых высказываний.

Большинство педагогов (56 %) подчеркивают важность грамматического строя речи при оформлении связных высказываний. Однако, только 34 % опрошенных отмечают все основные направления работы по формированию грамматического строя речи. Значимости звуковой культуры речи и словарного запаса уделяют внимание 28 % опрошенных. При этом педагоги подчеркивают необходимость развития артикуляционного аппарата и коррекции звукопроизношения, не указывая на роль просодической стороны речи. Следует обратить особое внимание на то, что большинство педагогов упускают роль смысловой стороны в развитии связной речи ребенка. Только 9 % выделяют важность этого компонента.

Определенные сложности педагоги испытывают в знании возрастных особенностей развития речи детей дошкольного возраста с нормальным развитием и с ОВЗ. Результаты анализа данного параметра показали, что 91% опрошенных недостаточно ориентированы в данном аспекте.

Таким образом, из анализа полученных данных наглядно видно, что педагоги нуждаются в расширении, уточнении и систематизации теоретических знаний по вопросам развития связной речи детей дошкольного возраста, обогащении представлений об основных линиях преемственности задач по развитию речи, которые решаются в предыдущей и последующей возрастной группе, и комплексном характере развития каждой задачи.

Дадим анализ состояния сформированности знаний педагогов о практических приемах, формах, средствах работы.

Развитие речи и речевое общение дошкольников в детском саду осуществляется во всех видах деятельности, в разных формах, как на специальных речевых занятиях, так и вне занятий. Однако у педагогов недостаточно сформировано представление о формах работы по развитию речи детей, а значит и снижена осознанность использования в образовательном процессе разнообразных форм работы, обеспечивающих систематичность и комплексность мероприятий в данном направлении. Значительные сложности представила для педагогов дифференцировка форм и приемов развития речи дошкольников. 47 % респондентов называют беседу как одну из основных форм работы в данном направлении, 27 % – инсценирование, 18 % – сюжетно-ролевую игру. В большинстве случаев педагоги перечисляют приемы работы по развитию речи детей (чтение, обсуждение, составление загадок и рассказов, рассказывание по сюжетным картинкам, речевые минутки, рассказы из личного опыта, рассматривание, дидактические игры, заучивание стихотворений, моделирование).

Анализ результатов, представленных в таблице 1, позволяет судить о том, что наиболее распространенными приемами работы педагогов по речевому развитию являются загадки и составление сказок, рассказов (44 %–72 %). Недостаточно часто в своей деятельности педагоги используют художественное слово, чтение, инсценирование, беседы, рассказы из личного опыта (18 %–37 %). Следует отметить, что дидактическую игру как прием развития речи детей назвали только 9 % педагогов.

Таблица 1 – Приемы работы, используемые педагогами по развитию речи детей (в %)\*

Приемы работы по речевому развитию	Количество педагогов, использующих данный прием работы
Загадки	72
Составление сказок, рассказов	44
Художественное слово	37
Чтение	28
Инсценирование	28
Беседы	18
Рассказы из личного опыта	18
Дидактические игры	9

\* составлено автором

Из таблицы видно, что приемы работы по развитию речи, используемые педагогами, недостаточно разнообразны, что не позволяет в должной мере решать взаимосвязанные задачи, охватывающие разные стороны речевого развития – фонетическую, лексическую, грамматическую, и на их основе – развитие связной речи.

Для осуществления эффективной работы по развитию речи детей, формированию у них всех структурных компонентов речи, являющихся предпосылкой развития связной речи (звучковая культура речи, грамматический строй речи, лексическая сторона речи), необходимо использование различных средств. Данные, представленные в таблице 1, позволяют судить о сформированности у педагогов представлений о значимости разнообразных средств развития речи детей. Для анализа оценки педагогами роли определенного средства в развитии речи дошкольников использовался коэффициент значимости (средний показатель места параметра в рейтинге).

Таблица 2 – Характеристика представлений педагогов о значимости средств развития речи детей\*

№	Средства развития речи детей (в соответствии с убыванием значимости параметра)	Коэффициент значимости
1	речь педагога	1,09
2	языковая среда	1,27
3	чтение художественной литературы	2,55
4	дидактические игры	2,99
5	художественное слово	3,0
6	сюжетно-ролевая игра	3,27
7	театрализованная деятельность	3,64
8	использование предметных и сюжетных картин	3,73
9	книготорчество	4,0
10	познавательно-исследовательская деятельность	4,64
11	художественно-продуктивная деятельность	4,73
12	наблюдение	5,0
13	проектная деятельность	5,0
14	музыкальная деятельность	5,0
15	экскурсия	5,36

\* составлено автором

Как видно из таблицы, наибольшую роль в развитии речи детей педагоги отдают языковой среде и речи педагога. При этом 81 % педагогов отмечают, что речь

педагога должна быть грамотной. Чуть больше половины педагогов (63 %) считают, что главные качества речи педагога – выразительность, доступность, четкость, логичность. От 9 % до 18 % педагогов считают, что речь педагога должна быть образной (использование художественного слова), спокойной и развернутой.

Безусловно, речь педагога и языковая среда являются необходимым условием их лингвистического развития, постепенного осознания языковых явлений. Однако при стихийном речевом развитии лишь немногие дети достигают достаточно высокого уровня, поэтому необходимо специальное обучение, направленное на освоение ребенком языка, использование таких средств, которые способствуют формированию языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи, интереса к родному языку и обеспечивают творческий характер речи, тенденцию к ее саморазвитию. Для этого необходимо комплексное использование всех выше перечисленных средств развития речи.

Вместе с тем, педагоги недостаточно отмечают значение в этом процессе чтения художественной литературы, дидактических игр, художественного слова, сюжетно-ролевой игры. Еще меньшими по значимости для педагогов являются такие средства, как театрализованная деятельность, использование предметных и сюжетных картин, книготорчество. Последними в рейтинге значимости оказались такие важные виды деятельности, как познавательно-исследовательская, художественно-продуктивная, проектная, музыкальная, а также наблюдение и экскурсия.

Полученные данные позволяют судить о том, что педагоги недооценивают роль различных видов деятельности в развитии речи детей.

Таким образом, существует необходимость повышения теоретических и практических компетенций педагогов в области содержания и особенностей применения форм, приемов и средств развития связной речи дошкольников, способствующих формированию у детей языковых обобщений, элементарного осознания явлений языка и речи, интереса к разным сторонам языковой действительности, речевого самоконтроля, творческого характера развития речи ребенка.

Проанализируем трудности, которые испытывают педагоги при организации работы по развитию связной речи детей (педагогическая деятельность с детьми и работа с семьей).

Анализ анкет позволил выявить ряд основных проблемных областей в развитии речи детей.

100 % педагогов указывают на низкий уровень развития связной речи детей. Дошкольники испытывают трудности при составлении рассказов по сюжетным картинкам, рассказов-описаний, загадок. Данные сложности обусловлены недостаточной сформированностью структурных компонентов речи, являющихся базовыми для овладения ребенком связной речью. Так, 82 % опрошенных отмечают сложности в овладении детьми грамматическим строем речи (словоизменение, словообразование, сочетаемость и порядок слов, построение простых и сложных предложений), невыразительность речи детей. 72 % респондентов обращают внимание на то, что дети не умеют грамотно отвечать на вопросы, задавать их.

Следует указать на низкую сформированность лексической стороны речи детей. 44 % педагогов отмечают недостаточный словарный запас воспитанников, трудности в точной передаче смысла выбранного слова, употреблению синонимов, антонимов. В связи с этим в развитии словаря детей одним из важных направлений должна быть работа над правильным пониманием значения (смысла) слов, над развитием точности словоупотребления, что в целом определяет в дальнейшем культуру речи.

Отмечая в целом низкий уровень развития речи детей, педагога субъективно не отмечают тех трудностей, которые он сам испытывает при организации работы

в данном направлении. 44 % опрошенных указывают лишь на недостаточное знание разнообразных приемов работы по развитию речи детей. Только 18 % педагогов испытывают сложности в использовании приемов активизации речи детей в процессе непосредственно образовательной, самостоятельной и совместной деятельности, в повседневном общении. 9 % педагогов отмечают недостаточную культуру речи, сложности по обучению детей составлению описательных рассказов.

На современном этапе развития системы образования важная роль отводится информационно-коммуникативным технологиям, мультимедийным средствам, использование которых значительно повышает интерес и познавательную активность детей, расширяет возможности дидактического сопровождения образовательного процесса, вариативности подачи учебного материала и др. Однако, 91% педагогов не владеют навыками их использования в образовательном процессе, что обуславливает необходимость повышения квалификации педагогического состава ДОУ в данном направлении.

Рассмотрим состояние знаний педагогами инноваций в области развития связной речи дошкольников.

Следует обратить внимание на то, что 100 % педагогов сообщают о том, что не знакомы с инновациями в области развития речи детей дошкольного возраста.

63 % педагогов указывают на потребность в знакомстве с инновациями в данном направлении, а также с особенностями психофизического развития детей с ОВЗ. Особую потребность в повышении квалификации испытывают молодые педагоги: 18 % педагогов желают получить практические навыки проведения занятий, индивидуальной работы с детьми, родителями; 9 % – получить навыки проведения мастер-класса; 9 % – расширить теоретические знания и практические навыки в области использования методов и приемов работы по развитию речи.

Только 9 % респондентов готовы поделиться опытом работы по развитию речи детей посредством театрализованной деятельности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Полученные в ходе исследования данные говорят о том, что для большинства педагогов образовательных организаций, воспитывающих детей, как с обычным развитием, так и с ОВЗ, характерен сниженный уровень профессиональной компетентности по вопросам развития связной речи дошкольников. Анализ анкетных данных позволил сделать выводы о том, что существует необходимость и потребность педагогов в повышении компетентности по следующим позициям:

- в расширении, уточнении и систематизации теоретических знаний в вопросах развития речи детей дошкольного возраста с нормальным развитием и ОВЗ;
- в получении дополнительных знаний об особенностях психофизического развития детей дошкольного возраста с ОВЗ;
- в уточнении содержания работы по различным направлениям развития речи детей;
- в знакомстве с инновациями в данном направлении и готовность к инновационной деятельности;
- в повышении теоретических и практических компетенций педагогов в области проведения занятий и других форм работы по развитию речи, использовании приемов и средств развития речи дошкольников;
- в расширении форм работы с семьей по вопросам развития речи детей;
- в овладении навыками использования информационно-коммуникативных технологий, мультимедийных средств в образовательном процессе, в частности в процессе работы по развитию речи детей.

Таким образом, современная система образования детей дошкольного возраста, в том числе и с ОВЗ, требует повышения профессиональных компетенций педагогов в области развития речи дошкольников. Поиск

оптимальных и эффективных путей решения данной задачи – весьма важная и актуальная проблема.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аграновская, И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. 2002. № 4. с. 118.
2. Панфилова О.И. Понятие «профессиональная компетентность» и различные подходы к изучению феномена данного понятия // Инновационные педагогические технологии: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). Казань: Бук, 2016. С. 3-6. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/207/11080/> (дата обращения: 04.03.2018).
3. Сластенин В.А. Педагогика: профессиональная компетентность педагога М.: Мысль, 1992. 237 с.
4. Умникова Е.Л. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инновационной образовательной среды: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Умникова Евгения Леонидовна. Екатеринбург, 2011. 189 с.
5. Владимировна Н.Ю. Методическая служба как условие развития профессиональной компетентности педагога дошкольного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 41-44.
6. Третьяк И.Г. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 130-132.
7. Тараносова Г.Н., Абрамова Т.А. Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в работе с одаренными детьми // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 254-257.
8. Vasilyeva, V.S. Tutoring in a family raising an infant with special health needs [Электронный ресурс] / V.S. Vasilyeva, L.A. Druzhinina, L.M. Lapshina, L.B. Osipova, E.V. Reznikova // Espacios: Education. – 2018. –Vol. 39 (# 02). – P. 32.
9. Анисимова Л.П. Межведомственное сотрудничество и организация деятельности службы ранней помощи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2012. № 6. С. 15–18.
10. Васильева В.С. Современные подходы к формированию коммуникативной компетенции педагогов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями // Особые дети в обществе: сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов / под редакцией О.Г. Приходько, И.Л. Соловьёвой. М., 2015. С. 29–33.
11. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б. Организация и содержание коррекционной работы воспитателя с дошкольниками с нарушениями зрения в условиях общеобразовательного учреждения // Актуальные проблемы дошкольного образования: современные концепции и технологии дошкольного образования: материалы XV Международной научно-практической конференции, г. Челябинск. 16–17 марта 2017 г. Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2017. С. 167–169.
12. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б., Плаксина Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учеб.-методич. пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2017. 253 с.
13. Дружинина Л.А. Лапшина Л.М., Рязанова Е.В., Цилицкий В.С. Тьюторская деятельность как ресурс формирования графомоторного навыка детей с ОВЗ // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. 2017. Том 6. № 4 (21). С. 227–230.
14. Осипова Л.Б., Дружинина Л.А. Сопровождение тьютором семьи, воспитывающей слепого ребенка раннего возраста, в условиях лекотеки дошкольной образовательной организации // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 8. С. 57–65.

15. Андриюшина И.И. Научно-методические основы речевого развития детей и использования художественного слова в детском саду в трудах Е. А. Флериной: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Андриюшина Ирина Ивановна. М., 2003. 250 с.

16. Ефимова Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 130-133.

17. Курицина О.В. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для ребёнка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях лекотеки // Самарский научный вестник. 2014. № 1 (6). С. 60-63.

18. Глухов В. П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития: монография. М.: В. Секачев, 2013. 548 с.

19. Осипова Л.Б., Ульянова Н.В. Использование наглядности в речевом и познавательном развитии дошкольников: методич пособие. Челябинск: Цицеро, 2013. 44 с.

20. Осипова Л.Б. Книга как средство воспитания и обучения слепых и слабовидящих дошкольников: учеб.-методич. пособие. Челябинск: Челяб. Обл. спец. б-ка для слабовидящих и слепых, 2015. 74 с.

21. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. Т. 6. Научное наследство. 400 с.

22. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. 2-е изд., испр. М.: Просвещение, 1979. 223 с.

23. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 256 с.

24. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений. Саратов: СГУ, 1981. 323 с.

25. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.

26. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. 256 с.

*Статья поступила в редакцию 29.03.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 37.032

**СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА  
РЕШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАЧ В ПРОЦЕССЕ  
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

© 2018

**Осиянова Ольга Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Английская филология и методика преподавания английского языка»  
*Оренбургский государственный университет*  
(460018, Россия, Оренбург, проспект Победы, 13, e-mail: olos7@rambler.ru)

**Аннотация.** Статья представляет теорию и опыт практической деятельности по реализации субъектно-ориентационного подхода в образовательном процессе студентов-филологов, изучающих английский язык и зарубежную литературу. Технологической единицей обучения английскому языку студентов на основе предлагаемого подхода выступила коммуникативно-интерактивная задача. Коммуникативно-интерактивная задача понимается автором как цель, на которую направлена совместная деятельность субъектов образовательного процесса, и достижение которой осуществляется через иноязычное общение. Субъектно-ориентационный подход призван обеспечить самостоятельную ориентировочную деятельность студентов посредством системы ориентиров и характеризует процесс решения коммуникативно-интерактивных задач как управляемый с переходом в самоуправляемый. В качестве значимых ориентиров в решении коммуникативно-интерактивных задач иноязычного образования избраны ориентиры цели, принципы, знания, опыт, стимулы. Правомерность использования субъектно-ориентационного подхода подтверждена в ходе педагогического эксперимента, который включал проектировочный, исполнительный, субъектно-деятельностный этапы и представил положительную динамику в развитии коммуникативно-интерактивных умений и личностных качеств студентов в ходе решения коммуникативно-интерактивных задач на иностранном языке. Решение коммуникативно-интерактивных задач на основе субъектно-ориентационного подхода повысило продуктивность освоения учебного материала студентами, а также обусловило развитие их мыслительной активности.

**Ключевые слова:** субъектно-ориентационный подход, коммуникативно-интерактивная задача, коммуникативно-интерактивные умения, ориентировочная деятельность, система ориентиров, интерактивное взаимодействие, самоуправляемый, самостоятельный, субъектно-деятельностный, мыслительная активность.

**SUBJECT-ORIENTED APPROACH AS METHODOLOGICAL BASIS OF SOLVING  
COMMUNICATIVE-INTERACTIVE TASKS IN TEACHING  
STUDENTS FOREIGN LANGUAGES**

© 2018

**Osiyanova Olga Mikhailovna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department  
“English philology and methods of teaching English”  
*Orenburg State University*  
(460018, Russia, Orenburg, avenue Pobeda, 13, e-mail: olos7@rambler.ru)

**Abstract.** The article presents the theory and practical experience of realizing subject-oriented approach in an educational process of philology students learning the English language and foreign literature. Communicative-interactive task was used as a technological unit of teaching students English on the basis of the given approach. Communicative-interactive task is understood by the author as an aim which is achieved through mutual activity of educational process subjects, their communication in a foreign language. Subject-oriented approach is to ensure students' independent orientation activity based on the orientation points system and describes the communicative-interactive tasks solving process as operated with its further transformation into self-operated. As significant orientation points for communicative-interactive tasks solving aims, principles, knowledge, experience and stimuli are chosen as orientation points. The appropriateness of the subject-oriented approach has been proved in the course of the pedagogical experiment which included designing, executive and subject-activity stages and presented a positive dynamics of students' communicative skills and personal qualities development within the process of communicative-interactive tasks solving in a foreign language. Communicative-interactive tasks solving on the basis of subject-oriented approach stimulated students' educational and cognitive activity.

**Keywords:** subject-oriented approach, communicative-interactive task, communicative-interactive skills, orientation activity, points of orientation, interactive communication, self-operated, independent, subject-activity, cognitive activity.

Двадцать первый век качественно меняет имидж специалиста с высшим образованием в плане уточнения требований к его подготовке, личностным и профессиональным качествам. Для результата образования значимым выступает не только ЧТО знает будущий специалист, но и КАК он способен действовать. С этой точки зрения иноязычное образование студентов вуза может быть представлено как процесс постановки и решения обучающимися конкретных коммуникативно-интерактивных задач (познавательных, исследовательских, проективных и т. д.), специфика и номенклатура которых определяются формируемыми компетенциями и сферой их реализации [1–3].

Коммуникативно-интерактивная задача, решаемая средствами иностранного языка, понимается нами как цель, на которой в данных конкретных условиях сконцентрирована совместная деятельность субъектов обучения, и достижение которой совершается через иноязычное общение. Такая задача предусматривает постановку проблемы как соотношения нового и известного, детализацию обстоятельств окружения, наличие вербального стимула, учебно-познавательной потребно-

сти и способности студента решать эту задачу, а также возможности ее многократного воспроизведения [4]. Студент вовлекается в ситуацию умственного напряжения, которое он преодолевает, кооперируясь с другими в парной или групповой работе, должен найти выход. Для современной парадигмы компетентностно-ориентированного образования особо значимо, что цель и результат решаемой в группе коммуникативно-интерактивной задачи состоят в преобразовании самих действующих участников, а не в преобразовании предметов, с которыми они действуют [5].

Целенаправленный процесс овладения способами решения усложняющихся коммуникативно-интерактивных задач закономерно обеспечивает достижение запланированных результатов иноязычного образования, поскольку коммуникативно-интерактивная задача активизирует заинтересованный диалог, логическое мышление, признавая бытие различных мнений на ее содержание и способы решения, совместный анализ и совместно признанную оценку [6]. Здесь для педагогической науки появляется проблемное поле познания, связанное с необходимостью методологического осмысления совре-

менных подходов, определяющих концептуальные основы педагогической деятельности.

В настоящей статье рассматривается теория и опыт практической деятельности по использованию субъектно-ориентационного подхода в образовательном процессе студентов-филологов Оренбургского государственного университета, изучающих английский язык и зарубежную литературу. Коммуникативно-интерактивная задача выступила технологической единицей обучения английскому языку на основе предлагаемого подхода. Исследование проводилось с применением теоретических, эмпирических и математических методов (анализ психолого-педагогической, лингводидактической и методической литературы; наблюдение, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент, математические методы обработки полученных результатов).

В нашем понимании, подход в педагогике – это исходная позиция, определяющая содержание, принципы, методы и формы обучения и воспитания, соответствующие поставленной цели. Что касается лингвистического образования, то подход – есть реализация ведущей, доминирующей идеи обучения, опирающейся на данные теории обучения и воспитания, психологии, социологии, культурологии, а также теории языка и определяющей на практике стратегию обучения, выражаемую в частной дидактике (методике).

Обзор многочисленных подходов, выделяемых в современной научной литературе применительно к иноязычному образованию, свидетельствует о многообразии факторов, учитываемых при формулировке подхода (И.Л. Бим, Л.К. Гейхман, И.А. Зимняя, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова и др.) [7–12]. В результате мы видим, что подход к лингвистическому образованию, определяющий стратегию последнего, может базироваться на соответствующей теории языка (лингвистические основы обучения): структурный, лексический, грамматический, формальный подходы; теории обучения (дидактические основы обучения): комплексный, дифференцированный, индивидуальный или личностно-деятельностный подходы; психологических основах обучения языкам (бихевиористский, когнитивный, глобальный подходы) или культуроведческих основах лингвистического образования (социокультурный, лингвострановедческий, этно-коммуникативный, коммуникативно-антропологический подходы). В связи с этим полагаем, что закономерно рассматривать подход к лингвистическому образованию в узком и широком смысле. В узком смысле – это опора на один из перечисленных выше компонентов (лингвистический, дидактический, психологический, культуроведческий), определяющих подход к лингвистическому образованию, а в широком – речь идет о наличии всех компонентов.

Не умаляя роли и значения известных подходов, оказавших значительное влияние на иноязычное образование в прошлом, а также тех, которые актуальны в современных условиях, обратимся к характеристике субъектно-ориентационного подхода, избранного нами в качестве методологической основы решения коммуникативно-интерактивных задач иноязычного образования [13]. Заметим, что относительное прилагательное «ориентационный» в названии подхода указывает на сущностную характеристику деятельности субъекта, построенной на применении актуальных ориентиров, и не является синонимом страдательному причастию «ориентированный», предполагающим направленность, осуществляемую кем-либо на кого-либо/что-либо. Таким образом, речь идет о возможности организации процесса обучения иноязычному общению на основе самостоятельной ориентировочной деятельности субъектов. Подобная организация образовательного процесса помогает преодолеть эффект отчуждающего обучения, ограничивающего саморазвитие и самореализацию личности [14, с. 116].

Ориентировочная деятельность, как известно, может сопровождать различные виды деятельности: продуктивную, познавательную, мнемическую, деятельность по усвоению навыков и умений. Она сопровождает и процесс решения задач иноязычного общения, поскольку способ решения коммуникативно-интерактивной задачи вырабатывается как результат ориентировочной деятельности субъекта на данные ее (задачи) предметного содержания.

Разработанный нами субъектно-ориентационный подход нацелен на управление ориентировочной деятельностью студентов по решению задач иноязычной коммуникации на основе системы ориентиров, способствуя развитию субъектных качеств личности. Он призван обеспечить целенаправленную оптимизацию управляемой и самоуправляемой совместной деятельности учащихся по выбору адекватных способов решения коммуникативно-интерактивных задач в конкретных учебных ситуациях, требующих обоснованных коммуникативно-интерактивных действий. Ориентиры дают возможность сформировать полезные стереотипы когнитивной и рефлексивной сторон иноязычной речевой деятельности, улучшить качество проектирования вербальной коммуникации за счет приумножения практического опыта. Они создают пакет ориентировочных основ действий, позволяющих регламентировать процесс развития коммуникативных и интерактивных умений, уменьшая дискомфорт, преодолевая коммуникативные барьеры, повышая эффективность вербального общения, что позволяет студентам конструировать и поддерживать иноязычную коммуникацию «своими инструментами» и получать свои результаты.

В качестве значимых ориентиров, регуляторов внутренних действий при решении коммуникативно-интерактивных задач в настоящем исследовании называются ориентиры – цели, принципы, знания, опыт, стимулы [15, с. 31–32].

*Ориентиры-цели* играют главную роль в решении коммуникативно-интерактивной задачи. Они обеспечивают принятие или самостоятельную постановку цели в соответствии с мотивом речевого общения и нравственным выбором. Результат достижения поставленной цели обусловлен корректной установкой к выполнению коммуникативного задания, его важностью и доступностью для учащихся. Цель определяет методы и средства ее достижения.

*Ориентиры-принципы* подразумевают учет адресата, возрастных и индивидуальных характеристик партнеров по общению, учет их интересов, потребностей и ценностных ориентаций, межличностных отношений, а также временных и пространственных условий коммуникации.

*Ориентиры-знания* выступают своего рода информационной базой данных, требующихся студентам для успешного решения коммуникативно-интерактивных задач на иностранном языке в процессе взаимодействия. К ним относятся знания аспектов языка (фонетики, лексики, грамматики), страноведческие и лингвострановедческие знания, знание фразовых клише и формул речевого этикета, языка невербальной коммуникации.

*Ориентиры-опыт* представляют собой обобщенный опыт решения поисковых, познавательных, исследовательских, творческих коммуникативно-интерактивных задач с людьми, отличающимися социальным статусом, возрастом, полом, профессией. Данные ориентиры характеризуются практической направленностью, помогая преодолению препятствий, доставляя радость собственного открытия и обогащая индивидуальный опыт решения коммуникативно-интерактивных задач на иностранном языке.

*Ориентиры-стимулы* имеют существенное значение на этапе предречевой ориентации, создавая положительную установку на решение коммуникативно-интерактивной задачи. Они дают ощущение собственной значи-

мости в нахождении способа решения поставленной задачи, побуждают к самоанализу и самооценке в соответствии с достигнутыми успехами. Ориентиры-стимулы способствуют самоактуализации личности студента как субъекта иноязычной коммуникации на основе потребностей, интересов, убеждений, ценностных ориентаций.

Таким образом, решение коммуникативно-интерактивных задач в рамках субъектно-ориентационного подхода обеспечивается системой представленных выше ориентиров. Данные ориентиры обнаруживают себя как динамичные параметры, выстраивающиеся на разных этапах коллективной деятельности студентов по решению коммуникативно-интерактивных задач в разные иерархические структуры. Причем, как показывает опыт практической деятельности, с их помощью возможно решение любой коммуникативно-интерактивной задачи – проблемной, проектной, исследовательской или творческой [16]. Ориентиры помогают студентам планировать и контролировать свои действия, *избирать* правильный способ действий в ходе решения коммуникативно-интерактивных задач, осуществлять коррекцию и оценивать достигнутый результат с позиции его адекватности поставленной задаче.

В основе реализации субъектно-ориентационного подхода к решению коммуникативно-интерактивных задач на иностранном языке лежит теория планового (поэтапного) формирования умственных действий, разработанная в трудах П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной [17; 18]. В практике решения коммуникативно-интерактивных задач данная теория открывает возможность обогащать знания, формировать навыки и умения с заранее заданными свойствами, через организацию эффективного межличностного взаимодействия. Поиск решения осуществляется во внешней форме с дальнейшим переводом его во внутреннюю под управлением преподавателя. Иными словами, овладевая ориентировочной основой действий, студент сначала учится осуществлять действия в соответствии с примером или моделью, данными преподавателем, затем осуществляет переход к автономному проектированию и выполнению учебно-познавательной деятельности. При этом ориентиры изначально выступают инструментом управления ориентационной деятельностью студентов, затем служат опорой в их самостоятельном поиске, осуществляемом под контролем преподавателя, и, впоследствии, становятся личностными ценностными ориентациями иноязычной коммуникации, обеспечивая самоуправление в процессе коллективного решения коммуникативных задач.

В ходе педагогического эксперимента по использованию субъектно-ориентационного подхода в решении коммуникативно-интерактивных задач на иностранном языке студентами факультета филологии и журналистики Оренбургского государственного университета было выделено три этапа: проектировочный (подготовительный), исполнительный, субъектно-деятельностный [19; 20]. Присутствие ориентиров на всех этапах являлось обязательным, они позволяли направлять и управлять деятельностью студентов.

Проектировочный этап предполагал ознакомление студентов с системой ориентиров, создание мотивации для их принятия и применения в практической деятельности. Данный этап содержал ориентировку в условиях обучения и включал диагностику уровня знаний, коммуникативных и интерактивных умений студентов, их отношений; прогнозирование результатов; планирование процесса развития умений в ходе решения коммуникативно-интерактивных задач. Проектировочный этап осуществлял также эмоциональную и мотивационную поддержку каждому студенту.

Исполнительный этап обеспечивал накопление студентами лингвистических и общекультурных знаний, совершенствование коммуникативных и интерактивных умений, необходимых для решения коммуникативно-интерактивных задач на основе иерархии ориентиров, Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

выстроенной преподавателем. Данный этап был нацелен на развитие умений эффективного вербального общения, улучшение коммуникативных качеств речи в условиях сотрудничества и взаимопомощи. Здесь использовались вариативные методы, формы и средства, осуществлялись контроль и коррекция ошибок. Система ориентиров помогала создать динамичную ситуацию, обеспечить психологический контакт между собеседниками. На этом этапе студенты активно включались в диалог, учились анализировать результаты решения задач, оценивать работу одноклассников. Однако действия студентов в ходе решения коммуникативно-интерактивных задач еще не отличались самостоятельностью.

Субъектно-деятельностный этап содержал постановку и решение коммуникативно-интерактивных задач, требующих самостоятельных действий студентов, их активности, инициативности и творчества. На данном этапе преподаватель только обозначал проблему задачи, а студенты самостоятельно организовывали творческую деятельность по ее решению на основе полученных знаний и умений с применением системы ориентиров. Субъектно-деятельностный этап – это наивысшее проявление самостоятельной, инициативной, созидательной и познавательной деятельности студентов, интеграция всех умений, приобретенных на предшествующих этапах. Здесь также предусматривались контроль, коррекция ошибок и оценка достижений студентов.

В конце каждого занятия проводилась рефлексия, позволяющая всем субъектам образовательного процесса (преподавателю и членам группы) высказать субъективное мнение о том, что понравилось или не понравилось, что предстоит сделать в будущем. В оценке себя и других студентам помогала система ориентиров: достигнута ли цель, привлечены ли адекватные знания и опыт, найден ли оригинальный способ решения задачи в соответствии с ориентирами-принципами. Так, оценивая эффективность решения коммуникативно-интерактивных задач с позиции субъектно-ориентационного подхода, преподаватель выступал в роли фасилитатора, помогающего студенту в поиске своего собственного пути решения задачи.

Подводя итог сказанному, подчеркнем, что использование субъектно-ориентационного подхода в процессе иноязычного образования студентов вуза обязывает включать в содержание обучения коммуникативно-интерактивные задачи, требующие не только правильного использования лексических единиц и грамматических структур, но также нравственного отклика, культурного и мировоззренческого самоопределения. В таком случае результативность обучения существенно возрастает благодаря тому, что оно приобретает качественно новый личностный смысл, выступает как среда становления личностного опыта студента.

С целью отслеживания динамики изменений в ходе опытно-экспериментальной работы нами использовались вариативные диагностические методы: модифицированная в интересах настоящего исследования методика диагностики коммуникативных умений Н.А. Горловой, методика выявления уровня рефлексивности А.В. Карпова, тест К. Томаса для диагностики поведения студентов в конфликтной ситуации и др. Результаты диагностики, полученные на заключительном этапе педагогического эксперимента, обозначили значительное повышение уровня показателей развития интерактивных умений по всем выделенным критериям (ценностный, знаниевый, деятельностный, оценочный). К примеру, умение вступать во взаимодействие и поддерживать его возросло с 43 % до 89 %. Умение слушать и слышать, задавать и отвечать на вопросы достигли 100 % на субъектно-деятельностном этапе у всей экспериментальной группы студентов. Результаты развития умений рефлексии и анализа деятельности собеседников повысились почти в три раза. Положительная динамика отмечена у студентов экспериментальной

группы в умении выбирать соответствующий тон и стиль при взаимодействии, инициативно и без видимых препятствий вступать в коммуникацию (75 % респондентов). Студенты научились анализировать ситуации неудавшегося общения и корректировать погрешности взаимодействия (79 %). 93 % студентов сменили роль пассивного слушателя на активного участника взаимодействия, способного давать адекватную оценку своих успехов и неудач. Способность совместно с партнером решить проблемную задачу показали 78 % испытуемых. При этом большинство студентов развили умения определять цели и задачи коммуникации, отбирать адекватные пути и средства для их достижения (86 %).

Позитивная динамика изменений, подтвержденная результатами опытно-экспериментальной работы, свидетельствует о правомерности субъектно-ориентационного подхода в качестве методологической основы решения коммуникативно-интерактивных задач на иностранном языке.

Дальнейшее изучение рассмотренной проблемы может представлять интерес, как в плане теоретического обоснования, так и конкретного применения в практической деятельности в разных условиях и на разных ступенях иноязычного образования студентов вуза.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Nunan D. Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 222 p.
2. Widdowson H.G. Teaching Language as Communication. Oxford University Press, 2011. 168 p.
3. Басем О. С. А.-Х. Реализация коммуникативной задачи убеждения в межкультурной коммуникации в условиях обучения иностранному языку: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Махачкала, 2006. 12 с.
4. Задача – единица обучения, учебной деятельности и общения (задачный подход в образовании) / под И. А. Зимней. М.: Старый Оскол: ООО «ТНТ», 2007. 152 с.
5. Кларин М.В. Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик // Образовательные технологии. 2014. № 1. С. 19–29.
6. Платова Е.Д. Коммуникативно-интерактивные задачи в развитии интерактивного взаимодействия студентов // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2014. № 7. Т.3. С. 150–157.
7. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 11–15.
8. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: монография. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. 352 с.
9. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению. Подход и модель. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. 260 с.
10. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшая школа. 2004. № 6. С. 34–42.
11. Пассов Е.И. Методика как наука будущего: краткая версия новой концепции. Златоуст, 2015. 171 с.
12. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.
13. Осиянова О.М., Вдовиченко М.С. Развитие интерактивных умений студентов-филологов в процессе решения коммуникативных задач // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. № 9. С. 32–38.
14. Осиянова О.М. Гуманитарные измерения личностных достижений студента в иноязычном образовании // Open science 2.0: collection of scientific articles. Vol.2. Raleigh, North Carolina, USA: Open Science Publishing, 2017. С. 114–118.
15. Осиянова О.М. Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2009. 50 с.
16. Бебешко Л.О. Роль речевой образовательной си-

туации в формировании субъектной позиции обучающегося // Инновационное развитие. 2017. С. 89–91.

17. Гальперин П.Я. Четыре лекции по психологии. М.: ЮРАЙТ, Книжный дом Университет, 2000. 112 с.

18. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975. 344 с.

19. Осиянова О.М., Платова Е.Д. Теоретико-методологические основы формирования опыта интерактивного взаимодействия студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. № 2. С. 197–202.

20. Осиянова О.М. Модель «рефлексивного управления» системой обучения культуре речевого общения студентов // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2013. № 5 (33). С. 91–99.

*Статья поступила в редакцию 10.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 37.013.42

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНОГО ВОЛОНТЕРСКОГО  
ДВИЖЕНИЯ В ПРИМОРСКОМ КРАЕ

© 2018

**Голобоков Андрей Сергеевич**, кандидат политических наук, доцент кафедры управления  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: golobokov\_as@mail.ru)  
**Савченко Екатерина Сергеевна**, стажер  
**Хилько Анастасия Сергеевна**, стажер

*МИП ООО Межрегиональный образовательный центр «Владивостокские инновации»*  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: Anastessy\_V-S@mail.ru)

**Аннотация.** В статье исследуются современное состояние и перспективы волонтерского движения в Приморском крае. Цель исследования состоит в изучении значимости молодёжного волонтерского движения в Приморье и выявления основных проблем и путей их решения. Исследование основывается на принципах научной достоверности и объективности. Рассматриваются теоретические и нормативно-правовые основы волонтерской деятельности, её важности для молодых людей, а также принципы тех молодежных объединений, в рамках которых она осуществляется. Дана характеристика существенных проблем, которые рассматриваются в рамках данной статьи, приведены статистические данные развития деятельности молодежи, отражающие реальную ситуацию в общественной жизни Приморского края. В рамках исследования авторы делают вывод, что на развитие волонтерского движения в значительной роли влияет государство, однако формирование его именно как движения, основанного на принципах безвозмездности и добра, необходимо реализовывать на основе комплексного подхода, который способствует совершенствованию личностных качеств современной молодёжи. Практическая значимость состоит в изучении динамики развития отечественного волонтерского движения и определяется возможностью использования полученных результатов непосредственно в развитии реализации политики волонтерских объединений и молодежных движений в Российской Федерации.

**Ключевые слова:** Молодежная политика, волонтерство, добровольческая деятельность, молодежное общественное объединение, государственная политика, молодёжь, общественное движение, развитие молодёжных инициатив, волонтерское движение, Приморский край.

PROBLEMS AND PROSPECTS OF YOUTH VOLUNTARY ACTIVITY  
DEVELOPMENT IN PRIMORSKY KRAI

© 2018

**Golobokov Andrey Sergeevich**, candidate of political sciences, associate professor  
of management department

*Vladivostok State University of Economics And Service*  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya street, 41, e-mail: golobokov\_as@mail.ru)

**Savchenko Ekaterina Sergeevna**, trainee

**Khilko Anastasia Sergeevna**, trainee

*Interregional educational center "Vladivostok innovations"*  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya street, 41, e-mail: Anastessy\_V-S@mail.ru)

**Abstract.** The article examines the modern state and the role of voluntary activity in Primorsky Krai. The aim is to study the significance of the youth voluntary activity in Primorsky Krai and to reveal the main problems and solutions. The research is based on the principles of scientific certainty and objectivity. The authors consider state, methodological and legal basis of voluntary activity, its importance for young people and those youth organizations where it is being realized. The characteristics of the essential problems considered in the paper are given, the statistical data of youth development which reflect the real situation in Primorsky Krai's social life. The conclusion is made that state plays significant role in voluntary activity development; however, it is necessary to construct this unselfish activity with a complex approach that contributes to the improvement of the personal qualities of modern youth. Research of the voluntary movement dynamics could be used in the development of volunteer associations and youth movements' policy in the Russian Federation.

**Keywords:** Youth policy, volunteering, voluntary activity, youth public association, state policy, youth, public movement, development of youth initiatives, volunteer movement, Primorsky Krai.

В современной России молодежь становится самостоятельным субъектом экономических отношений, поэтому активизация участия молодежи во всех сферах жизни заставляет общество и государство более внимательно изучать настроения и образ жизни молодежи [1, с. 153–159]. Одновременно с этим, в настоящее время большое количество общественных организаций и государственных предприятий испытывают нехватку человеческих ресурсов для выполнения какой-либо работы, либо недостаток финансовых средств, чтобы нанять определенных специалистов. В этих случаях, требуется поддержка, которую можно получить, в том числе и от волонтерских организаций России.

Основы правового регулирования волонтерской деятельности, в частности, практический деятельности, а также проблемы волонтерского движения в России рассматриваются в трудах таких исследователей как М.А. Бочанов, В.В. Чернухина [2], Л.П. Конвисарёва [3], И.В. Мерсиянова, И.Е. Корнеева [4] и др. [5–8]. Большинство исследователей выделяют значимость и необходимость волонтерской деятельности, придавая значение ее динамике и роли в обществе. Особое значе-

ние придается волонтерству среди молодежи, которую Ю.А. Зубок определяет как особую социально-демографическую группу, ограниченную возрастными рамками (от 14 до 30 лет включительно) и переживающей переход от детства и юности к состоянию социальной ответственности [9, с. 9–11].

Учёные отмечают, что на сегодняшний день у молодых людей растёт непреодолимое желание быть частью молодёжного движения, совершать свой вклад в общее дело и придерживаться основного принципа волонтерского движения – приносить пользу обществу. Подчеркивается и высокая гражданская позиция волонтеров, т. к. представители молодежных и детских объединений, координационных советов организаций имеют право участвовать в заседаниях федеральных органов исполнительной власти при принятии решений по вопросам, затрагивающим интересы детей и молодежи [10]. Вместе с тем, современное состояние и актуальные проблемы волонтерского движения в России исследованы недостаточно. Целью данного исследования является изучение значимости молодёжного волонтерского движения в Приморском крае и выявлении основных про-

блем и путей их решения.

В настоящее время в России действует более 600 тысяч общественных объединений, включая волонтерские организации [11]. В широком смысле волонтерство представляет достаточно объемный спектр деятельности, включающий традиционные формы взаимопомощи, официальное предоставление различных услуг и иные формы гражданского участия, реализовывающегося добровольно на пользу общества и не предполагающего денежной компенсации за исполненную работу. С точки зрения правовых норм Российской Федерации, волонтерами могут считаться физические лица, осуществляющие добровольческую деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг (добровольческой деятельности) [12, с. 6–7].

Статистика говорит о том, что популярность набирают, в первую очередь, общественные молодежные объединения, политические партии и некоммерческие организации, общее число которых в конце 2017 года в Российской Федерации превысило 95 тысяч [11]. Безусловно, это можно назвать позитивным явлением, которое в большой степени влияет на развитие гражданского самосознания и социальной ответственности граждан. [13, с. 221–225]

Президент России В. Путин проводит активную поддержку волонтерского движения и заинтересован в его развитии. Федеральный Закон от 5 февраля 2018 г. № 15-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)» регулирует нормативно-правовые основы деятельности волонтеров в России [14]. Отношения, возникающие в связи с установлением и реализацией федеральными органами исполнительной власти мер государственной поддержки волонтерских молодежных объединений регулирует Федеральный закон от 28 июня 1995 г. № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений».

Государственная поддержка волонтерских объединений трактуется в нем как «совокупность мер, принимаемых органами государственной власти Российской Федерации в соответствии с законодательством Российской Федерации в области государственной молодежной политики для создания и обеспечения правовых, экономических и организационных условий деятельности таких объединений, направленной на социальное становление, развитие и самореализацию молодежи в общественной жизни» [15].

В стратегической перспективе волонтерская деятельность в субъектах Российской Федерации осуществляется в соответствии с Основами государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 г. [16, с. 3–16].

Кроме того, региональная деятельность регламентируется методическими рекомендациями по организации работы органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и местного самоуправления, осуществляющих государственную молодежную политику [17].

К примеру, в Приморском крае региональную специфику молодежной политики в целом и процедур разработки, принятия и реализации волонтерской деятельности в частности отражает Закон Приморского края от 30 апреля 2009 г. № 423-КЗ «О молодежной политике в Приморском крае» [18, с. 2–3].

В настоящее время можно говорить о повышении роли активной деятельности волонтеров в Приморском крае. Одним из ярких примеров этой деятельности может послужить Приморская краевая молодежная общественная организация «Волонтер Приморья», которая с 2015 года выступает одной из самых значимых добровольческих организаций региона. Она поддерживается исполнительным органом власти – Департаментом по делам молодежи, в сферу ответственности которого

входит создание условий для развития добровольческой активности.

О степени востребованности волонтерской деятельности в Приморском крае можно судить по эффективности реализуемых экономических и культурных проектов, стабильности и регулярности их осуществления. При содействии государственных органов с 2015 года волонтеры Приморья участвовали в проведении более 250 мероприятий городского, краевого, всероссийского и международных уровней [19]. В числе социально значимых международных, общероссийских и региональных мероприятий, где приняли участие приморские волонтеры можно выделить Восточный Экономический Форум (ВЭФ), Социальная акция «Марафон мечты», Приморский краевой зимний фестиваль «Вперёд ВФСК ГТО», Краевое мероприятие Фестиваль Приморской лиги КВН, Межвузовский фестиваль иностранных студентов «Я учусь в России», Международный кинофестиваль стран АТР «Меридианы Тихого» во Владивостоке, Спартакиада Азиатско-Тихоокеанской ассоциации преподавателей русского языка и литературы среди иностранных студентов «Поколение мира», Конгресс народов Приморского края и Дальневосточный форум «Сообщество», Всероссийские Дельфийские игры, Тотальный диктант-2018 и т. д.

Для более глубокого изучения и перспектив развития волонтерского движения в Приморском крае в первой половине 2018 г. был проведен анкетный опрос среди волонтеров г. Владивостока и Приморского края, в ходе исследования было опрошено около 120 человек, преимущественно молодежь в возрасте от 14 до 23 лет (Участники волонтерских движений школьного возраста (34 %); студенты (66 %).

Почти две трети опрошенных (60 %) признались, что занимаются волонтерством более трех лет, 30 % ответили «1–2 года», 10 % ответили «меньше года». Это означает, что популярность волонтерства не падает и можно ожидать, что добровольчество будет распространённым видом деятельности в крае ещё долгое время. В пользу этого вывода говорит и опрос Фонда общественного мнения («ФОМнибус»), согласно которому большинству опрошенных (89 %) не приходилось работать в качестве волонтеров, однако 39 % респондентов не исключают для себя такой возможности в будущем [20], что говорит об актуализации и неформальной практике отечественного гражданского общества [4].

На вопрос: «Почему вы занимаетесь волонтерством?» 55 % ответили «Интересное времяпровождение», 31 % ответили «Помощь людям», 14 % ответили «Хорошие перспективы». На вопрос о перспективах занятия волонтерской активностью, самыми популярными ответами респондентов были: стипендия; полезные знакомства; возможность путешествий; получение новых навыков, умений и опыта, что в целом соответствует решению одной важнейшей из стратегических задач российского образования – проблемы профессионального развития [21].

При ответе на вопрос с возможностью выбора более одного варианта ответа: «Какие проблемы существуют в волонтерской среде?» большинство молодых людей на первый план вынесли недостаточное финансирование; питание (сухие обеды, иногда недостаточное питание); недопустимые условия труда (плохие погодные условия, отсутствие комфорта и т. д.) Можно сделать вывод, что организаторы мероприятий (некоммерческие организации и физические лица, которые привлекают на постоянной или временной основе добровольцев к осуществлению волонтерской деятельности и осуществляют руководство их деятельностью) [22] недостаточно продумывают целый ряд рабочих моментов, связанных с волонтерами.

Решением этих и других проблем может стать сотрудничество между волонтерскими организациями и институтами молодежного предпринимательства.

Приморский край на сегодняшний день представляет из себя огромную площадку для организации и проведения как городских, так и международных мероприятий, где лицом события независимо от уровня мероприятия является волонтер.

Известно, что Правительством Приморского края уделяется особое внимание поддержке развития регионального молодежного предпринимательства. Все силы сегодня направлены на то, чтобы такая форма регионального бизнеса развивалась и накапливала необходимый потенциал [23, с. 925–928].

В условиях недостатка человеческого капитала значимость молодежного волонтерского движения в развитии предпринимательства Приморском крае невозможно недооценивать. Благодаря имиджу волонтера у инвесторов формируется мнение о мероприятии, его организации и проведении.

Важнейшей задачей государства является формирование не только профессиональной элиты нашего общества, но и социально ответственных, активных граждан.

Одной из результативных технологий в этом плане сегодня является организация волонтерской деятельности на основе комплексного подхода, который способствует совершенствованию личностных качеств современной молодежи на принципах безвозмездности и добра. Кроме того, в этих условиях особенно противоречивым и сложным является процесс формирования профессиональной карьеры молодежи [24, с. 119–120].

Чтобы молодежь продолжала заниматься данной деятельностью, нужно ее мотивировать и поддерживать, в том числе путём поощрения, вручения благодарственных писем, поездками на Всероссийские и международные образовательные форумы и т. д.

Для дальнейшего развития волонтерского движения в Приморском крае также необходимо повышение финансирования, предоставление комплексного питания волонтерам, создание организаторами приемлемых условий труда.

Важно уделять внимание в первую очередь организации, учреждению или предприятию, с которым сотрудничает волонтер.

Решение этой проблемы может найти своё отражение в смете, которую организаторы заранее выделяют на то или иное мероприятие.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тюгаев А.Р., Голобоков А.С. Особенности потребительского поведения молодежных субкультур: факторы, модели, тенденции. Материалы международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в науке нового времени». 18 апреля 2016 г. С. 153–159

2. Бочанов М.А., Чернухина Е.Е. Волонтерское движение Российской опыт и мировая практика // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/volonterskoe-dvizhenie-rossiyskiy-opyt-i-mirovaya-praktika> (дата обращения: 13.05.2018).

3. Конвисарева Л.П. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 Кострома, 2006. 211 с. РГБ ОД, 61:07-13/866 – Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-volonterskoe-dvizhenie-kak-faktor-razvitiya-sotsialnoy-aktivnosti-molodezhi>

4. Мерсиянова И.В., Корнеева И.Е. Вовлеченность населения в неформальные практики гражданского общества и деятельность НКО: региональное измерение. М.: НИУ ВШЭ, 2011. 196 с.

5. Лузина Д.В. Особенности волонтерских движений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 53–57.

6. Горбушова С.М. К вопросу о генезисе волонтерского движения в России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С.

101–104.

7. Вандышева Л.В. Особенности интернет-общения волонтеров // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 280–282.

8. Паршакова Ю.А., Лузина Д.В. Волонтерство как форма социального движения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 72–74.

9. Зубок Ю. А. Молодёжь и молодёжная политика в современном российском обществе / Ю. А. Зубок, Т. К. Ростовская, Н. Л. Смакотина. – М.: Перспектива, 2016. 165 с.

10. Федеральный закон от 11 августа 1995 г. N 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях». – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_7495/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/)

11. Федеральная служба государственной статистики, государство и общественные организации [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/state](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/state)

12. Шекова Е. Добровольческие трудовые отношения: основные определения // Человек и труд – № 4. – 2003. С. 6–7.

13. Психомасова А.Р. Роль благотворительных организаций в просвещении национальных окраин России. А. Р. Психомасова//Высшее образование в социально-экономической системе региона: история, современные проблемы, стратегии развития: сб. материалов Междунар. науч. конф. (17 сент. 2013 г.)/под ред. А. И. Барановского. – Омск, 2013. С. 221–225

14. Федеральный закон от 5 февраля 2018 г. № 15-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)» – Режим доступа: <https://rg.ru/2018/02/07/volonteri-dok.html>

15. Преамбула Федерального закона от 28.06.1995 № 98-ФЗ (ред. от 28.12.2016) «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений». – Режим доступа: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-28061995-n-98-fz-o/>

16. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р // Собр. законодательства Рос. Федерации. 2014. № 50. Ст. 7185.

17. Методические рекомендации по организации работы органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и местного самоуправления, реализующих государственную молодежную политику: утв. приказом Росмолодежи от 13.05.2016 № 167 // СПС КонсультантПлюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>

18. О молодежной политике в Приморском крае: закон Приморского края от 30.04.2009 № 423-КЗ [Электронный ресурс] // Кодекс: электрон. фонд правовой и нормативно-техн. документации. – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/>

19. Приморская краевая молодежная общественная организация «Волонтер Приморья». – Режим доступа: <https://dobrovolytserossii.pf/organizations/62/info>

20. ФОМ. «О волонтерах». Еженедельный опрос «ФОМнибус» 18-19 мая 2013 г. – Режим доступа: <http://fom.ru/obshchestvo/10927>

21. Педагогика достоинства: идеология дошкольного и дополнительного образования/Под общ. ред. А.Г. Асмолова; введение А.Г. Асмолова. М.: ФИРО, 2014. 160 с.

22. Федеральный закон от 11 августа 1995 г. N 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях». – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_7495/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/)

23. Голобоков А.С. Немцова Д.В. Проблемы и перспективы развития молодежного предпринимательства в Приморском крае. Международный журнал приклад-

ных и фундаментальных исследований – № 6. – 2016, С. 925–928

24. Чередниченко Г. А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований) / Г.А. Чередниченко — Москва: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2014. 560 с.

*Статья поступила в редакцию 15.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОВЫШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ УСТОЙЧИВОЙ  
МОТИВАЦИИ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

© 2018

Саракаева Сусанна Александровна, старший преподаватель кафедры  
физического воспитания и спортаСокаев Хасан Михайлович, старший преподаватель кафедры  
физического воспитания и спорта*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, e-mail: bekoevamarin@mail.ru)*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования у подростков ценностного отношения к себе, к своему здоровью, к здоровому образу жизни. Подростковый возраст выбран потому, что из-за кризиса переходного периода, это наиболее уязвимый период в жизни детей до совершеннолетия. Проблемы укрепления и сохранения здоровья подрастающего поколения, формирования у них ценностного отношения к здоровому образу жизни всегда были в центре внимания учителей, ученых, родителей, общества и государства в целом. В разных исследованиях понятие «здоровый образ жизни» имеет различные смысловые значения, но все ученые едины во мнении, что основа здорового образа жизни заложена в духовном и физическом развитии человека. Ни у кого не вызывает сомнения, что обозначенная проблема актуализировалась особенно в современных условиях, когда наблюдается отчетливая тенденция к резкому ухудшению психического, соматического, физического и физиологического здоровья школьников. По статистике, только около 10 % детей считаются совершенно здоровыми, у остальных проявляются различного рода отклонения в их здоровье. Десятки известных ученых давно доказали содержательную взаимосвязь здоровья человека и его образа жизни, особенно относительно физической активности. И хотя данный факт уже аксиома, однако в общеобразовательных школах положительной динамики в этом направлении мы не замечаем. Конечно, проблема формирования позитивного отношения школьников к здоровому образу жизни не решается в рамках одной школы, но больше возможностей все-таки у образовательной организации, так как в ее распоряжении достаточное количество часов, отведенных на уроки физической культуры. Исходя из сказанного, автор убедительно доказывает в статье свою позицию относительно уроков физической культуры, которые необходимо трансформировать из «обычного цикла» учебных дисциплин в стиль жизни школьников, в «жизненные уроки» сохранения и укрепления здоровья молодого поколения, в средство профилактики вредных привычек, в том числе и интернет-зависимости.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, физическая культура, подростковый возраст, воспитание школьников, ценностное отношение к здоровому образу жизни, двигательная активность, психическое развитие, физическое развитие, укрепление и сохранение здоровья.

THE MAIN DIRECTIONS OF INCREASING ADOLESCENTS OF SUSTAINABLE  
MOTIVATION TO HEALTHY LIFESTYLE

© 2018

Sarakaeva Susanna Alexandrovna, senior lecturer of the department  
of physical education and sportsSokaev Hasan Mikhailovich, senior lecturer of the department  
of physical education and sports*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina Street, 44-46, e-mail: bekoevamarin@mail.ru)*

**Abstract.** The article is devoted to the problem of forming in adolescents a value attitude to themselves, to their health, to a healthy lifestyle. Adolescence is chosen because, due to the crisis of the transition period, this is the most vulnerable period in the life of children before adulthood. The problems of strengthening and preserving the health of the younger generation, the formation of their value attitude towards a healthy lifestyle have always been the focus of teachers, scientists, parents, society and the state as a whole. In various studies, the concept of a «healthy lifestyle» has various meanings, but all scientists agree that the foundation of a healthy lifestyle is embedded in the spiritual and physical development of a person. No one doubts that the mentioned problem was actualized especially in modern conditions, when there is a distinct tendency to sharp deterioration of schoolchildren's mental, somatic, physical and physiological health. According to statistics, only about 10 % of children are considered to be healthy, others show different kinds of deviations in their health. Dozens of well-known scientists have long proved the substantial relationship between human health and its way of life, especially regarding physical activity. And although this fact is already an axiom, however, in general schools there is no positive dynamics in this direction, we do not notice. Of course, the problem of forming a positive attitude of schoolchildren towards a healthy lifestyle is not solved within the framework of one school, but there are more opportunities for the educational organization, since at its disposal there are enough hours allocated for physical education lessons. Proceeding from what has been said, the author convincingly proves in his article his position regarding the lessons of physical culture, which must be transformed from the «usual cycle» of educational disciplines into the life style of schoolchildren, into the «life lessons» of preserving and strengthening the health of the younger generation, in preventing harmful habits, including Internet addiction.

**Keywords:** healthy way of life, physical culture, adolescence, education of schoolchildren, value attitude to a healthy lifestyle, physical activity, mental development, physical development, strengthening and maintaining health.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Основной задачей современной системы образования является не только формирование совокупности необходимых компетенций, обеспечивающих способность личности к приобретению социального опыта, освоения соответствующих знаний, умений и навыков в рамках конкретной дисциплины, но и развитие личности обучающегося с достаточно высокими функциональными возможностями основных систем организма, с ориентацией на здоровый образ жизни. Сегодня указанная директива в процессе воспитания подрастающего поколения предельно

необходима против обостряющейся опасности развития и укрепления таких последствий, как: интернет-зависимость (А.М. Иванов, П.В. Панькин) [1], наркомания (А.Ю. Швацкий) [2], алкоголизм (Л.Д. Шайдукова, А.Р. Галимзянова) [3], токсикомании (Р.С. Каленик) [4], бродяжничество (И.Н. Некрасова) [5] и других видов девиантного поведения (Е.И. Попова, Н.В. Карпова) [6] у современных подростков. Это в лишний раз доказывает тот факт, что формирование здорового образа жизни является одной из актуальнейших проблем на сегодняшний день. Задача школы состоит в том, чтобы развить внутреннюю индивидуальность школьника согласно его

склонностям, а также потребностям общества.

*Анализ последних исследований и публикации, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Период «школьной жизни» детей в возрастной психологии определяется в пределах от 6–7 до 16–18 лет. В течение этого времени ребенок проходит множество глубоких и достаточно серьезных изменений как физических, так и психологических. Одной из задач урока физической культуры в школе в данном направлении, как отмечают многие ученые (М.И. Бекоева, А.Г. Бугулов, И.Н. Воробьева, Э.Р. Кочиева, Х.М. Сокаев) [7–11], является компенсация происходящих изменений и стимулирования правильного развития и роста учащегося. «Во всем мире, как отмечает И.Н. Воробьева в своей публикации, роль физического воспитания люди оценивают по-разному: одни относятся к физической культуре и спорту скептически, другие считают его излишней тратой времени, третьи явно ощущают смысл физической активности, четвертые значение занятий спортом видят в стройности и красоте тела человека и т. д. Причем каждый из них имеет разное отношение к физическому воспитанию и занятиям физической культурой: кто-то отдает предпочтение просмотру по телевизору спортивных передач; кто-то желает просто заниматься каким-нибудь видом спорта или общефизической подготовкой для поддержания здоровья, для кого-то спорт может быть просто средством существования» [8, с. 25–28]. Однако, по справедливому мнению преподавателей-практиков в данной сфере (Б.А. Баскаев, А.Г. Бугулов, М.О. Ревазов, А.М. Хубецов), «...существующая тенденция к безусловному росту физических нагрузок не является единственным средством повышения технической подготовленности к тому или иному виду спорта. Возможным путем совершенствования технической подготовленности выступает учет особенностей развития функций зрительной и вестибулярной сенсорных систем» [12; 13].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Занятия физической культурой и спортом учат школьников самоконтролю, самокритике, обеспечивают целостность их общекультурного, физического, психического и познавательного развития; помогают учащимся устанавливать связи и отношения между целью и мотивом проведения занятий по физкультуре, иными словами, между достигнутыми результатами на занятиях по физической культуре, и тем, что мотивирует физкультурно-оздоровительную деятельность, для чего она выполняется. Организуя занятия по физической культуре в общеобразовательной школе, преподаватель должен исходить из требований, предъявляемых государством к физкультуре, как к учебному предмету:

– главной целью физической культуры в школе должна стать всестороннее физическое развитие школьников с устойчивым психическим и физиологическим потенциалом;

– занятия по физической культуре и спорту необходимо использовать как средство формирования у школьников мотивации к здоровому образу жизни;

– основным направлением деятельности учителя физической культуры должна стать развитие индивидуальных способностей и потребностей каждого школьника, включению всех обучающихся в разнообразные спортивные, физкультурно-оздоровительные и культурно-массовые мероприятия различного уровня (школьного, городского, республиканского и т. д.);

– необходимо, чтобы уроки физической культуры способствовали формированию знаний, умений и навыков самостоятельному проведению занятий по повышению двигательной активности, коррекции осанки и телосложения;

– помимо физических свойств, физическая культура должна способствовать выработке умственных

способностей, развитию логического мышления, формированию культуры межличностного взаимодействия, проявлению уважительного отношения к себе и окружающим, обеспечению условий для самовыражения и готовности к успешному жизненному самоопределению.

Исходя из перечисленных утверждений можно сделать вывод о том, насколько существенна роль физического воспитания в формировании ориентации обучающихся на здоровый образ жизни, что, в свою очередь, способствует повышению уровня их физиологических функциональных возможностей, сохранению и укреплению их физического, психического и соматического здоровья. Кроме того, можно утверждать, что при таком подходе к обозначенной проблеме, физическая культура станет условием и средством развития духовно-нравственных ценностей личности, образом жизнедеятельности и способом гармоничного развития счастливого, жизнерадостного, самодостаточного человека.

Чтобы поставленная задача была достигнута, необходимо вызвать у учащегося интерес к физической культуре, желание посещать урок. Заинтересованность к предмету способствует высокой познавательной и физической активности на уроках. Интерес к физической культуре мы рассматриваем как одно из сложных проявлений структуры мотивационной сферы личности. Процесс формирования интереса к урокам физической культуры не является легким. Он включает в себя как и элементарные понятия о физической культуре, так и некоторые знания об анатомии и физиологии человека, анатомии, психологии. Наиболее важной является практическая часть, которая базируется на теоретических знаниях. Следовательно, можно без сомнения утверждать, что физическая культура включает в себя не только повышение уровня физической подготовки школьников, но и образовательно-воспитательную направленность.

Одним из злободневных проблем в сфере физического воспитания является формирование мотивации к физической культуре, здоровому образу жизни. Эта проблема актуализируется многими исследователями, рассматриваются вопросы формирования мотивации к самостоятельным регулярным занятиям физическими упражнениями (А.Г. Бугулов, И.Н. Воробьева, Х.М. Сокаев) [8; 10], разрабатываются различные концепции развития у школьников представлений о здоровом образе жизни (З.М. Сабанов; Т.А. Хорошева) [14; 15]. Именно ими была поднята проблема: как повысить у школьников интерес к обучению через физическую культуру и спорт, т.е. формирование учебную мотивацию ко всем дисциплинам, и особенно к физической культуре. По отношению к школьному образованию, мотивацию следует различать внутреннюю, внешнюю, общую и конкретную. Внешняя мотивация школьника может быть крайне неустойчива, так как она иногда вызвана случайными обстоятельствами или внешними стимулами. Какими бы не были обстоятельства и стимулы, устойчивый интерес формируется чаще в том случае, если он вызван внутренней мотивацией. Внутренняя мотивация у школьника формируется тогда, когда его возможности согласуются с внешними целями и мотивами, когда ученик испытывает удовлетворения от занятий. Успешная реализация собственных целей вызывает интерес, стимул продолжать заниматься физической культурой непрерывно. Характер взаимоотношений ученика с учителем и одноклассниками в процессе урока также играет немаловажную роль в формировании внутренней мотивации и этому, разумеется, тоже следует уделять особое внимание.

Мотивация школьников по отношению к физической культуре дифференцирована. Наряду с внешней и внутренней мотивацией, условно можно выделить еще общие и конкретные мотивы занятий физической культурой. Общие мотивы характеризуются желанием школьника заниматься физической активностью вообще, то есть, в данном случае, ему безразличен вид и характер

активности, мотив вызван потребностью в двигательной активности. Конкретные мотивы отличаются тем, что вид деятельности на уроке для ученика играет важную роль. Школьник отдает предпочтения одним упражнениям и играм, и негативно относится к другим. Как правило, младшие школьники предпочитают игры, а подростки отдают свое предпочтение конкретным видам спорта, например, гимнастика или волейбол. «Если ценности порождаются социально-культурными условиями бытия, пишет в своем исследовании Ю.О. Панкова, то мотивы задаются конкретной деятельностью. Человек постоянно находится в ситуации выбора одного из альтернативных вариантов. В структуре развития мотивации на здоровый образ жизни можно выделить три компонента: когнитивный: комплекс знаний о ЗОЖ, методах, средствах и нормах его осуществления; мировоззренческо-ценностный: система личностных смыслов и потребностей, определяющих установку старших подростков на валеологическое поведение; деятельностно-поведенческий: совокупность навыков и умений по разнообразным видам здоровьесберегающей деятельности» [16, с. 121–124].

В связи с этим, в общеобразовательной школе физической культуре должно уделяться особое внимание, так именно эта дисциплина направлена на решение важных общепедагогических проблем, среди которых основным является повышение умственного, психического и физического потенциала обучающихся, то есть физическая культура не должна быть второстепенной учебной дисциплиной, а максимально стать образом жизнедеятельности школьников. Для этого необходимо внедрить в учебно-воспитательный процесс такие интерактивные методы обучения и технологии их реализации, при которых физкультура была бы в школьном образовании не только обычным учебным предметом, а мощным средством физического, психического и физиологического развития школьников, укрепления и сохранения их здоровья и, самое главное, мотивацией на здоровый образ жизни. При постановке образовательных задач по активизации двигательной деятельности, развитию координационных навыков, некоторые преподаватели нередко игнорируют вопросы воспитания позитивного отношения учащихся к физической культуре и, соответственно, к здоровому образу жизни. Мы это называем «Проблемой № 1!» в школьной физической культуре.

Большое значение во время проведения уроков принадлежит созданию положительного эмоционального фона, который вырабатывается у учеников, как известно, уже в начале занятия и сохраняется на протяжении всего времени. Но, вместе с тем, эмоциональный настрой в течение урока может меняться в зависимости от самочувствия школьников, их отношения к конкретным физическим упражнениям, определенному уроку, авторитета и профессионализма учителя и т. д. Занятия физической культурой всегда приносят удовольствие и отраду, если ученики много двигаются, а не скучают на лавочках, если чувствуют позитивное настроение учителя и его доброе отношение к ученикам, понимают его юмор, заинтересованы в предполагаемых результатах своей текущей деятельности. Важно, чтобы требовательность, пунктуальность и отчетливость действий учителя переплетались с шутками, словами благодарности школьников за их достижения, поддержанием их при некоторых неудачах. «Важным моментом формирования у подростков правильного представления о здоровом образе жизни, необходимости соблюдения его основных норм и правил, как отмечает И.В. Цветкова, являются источники, из которых школьник может почерпнуть нужную информацию по этой теме. В числе основных факторов, влияющих на состояние здоровья молодежи и ее само-сохранительное поведение, ученые выделяют кризис базовых институтов социализации – семьи и образования, а также рост влияния средств массовой информации на процесс формирования молодой личности, насыщающую Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

щих философию в стиле жизни здесь и сейчас» [17]. Мы солидарны с И.В. Цветковой, и эту проблему обозначили «Проблемой № 2!»

В педагогической теории и практике представлено множество способов разнообразить проведение занятий по физической культуре: применить технологию фронтальной, групповой или круговой организации урока (Т.А. Хорошева) [15]; систематически подкладывать многообразные физические упражнения и спортивные игры (М.И. Скоморохова) [18]; периодически видоизменять место и условия проведения занятий; для оптимизации двигательной активности учащихся применять игровые и соревновательные элементы в командных спортивных мероприятиях (А.Г. Бугулов, Х.М. Сокаев) [10]; стремиться к максимальному достижению удовлетворенности учащихся занятиями по физической культуре.

Среди подростков самой популярностью среди командных спортивных игр пользуются футбол и баскетбол. В сфере спортивной деятельности футбол и баскетбол приобрели колоссальную популярность в основном из-за своей экономичности и доступности, возвышенной эмоциональности, высокого зрелищного эффекта и самое существенное, что эти игры благоприятно воздействуют на внутренне состояние игроков. Эти два вида спорта как нельзя позитивнее отвечают современному настрою молодежи и общества в целом. Трудно отыскать более подходящих спортивных видов игр, в которых так интегрировано совмещаются быстрота, стойкость, скорость, сила, хватка, сноровка и самое главное способность к моментальным осмысленным действиям.

Задача преподавателей физической культуры состоит в том, чтобы создать все необходимые условия для учащихся с целью формирования интереса к занятиям. Урок физической культуры должен базироваться на применении модернизированных технологий. Педагогу необходимо использовать как общий так и индивидуальный подход к учащимся, оценивать уровень физической подготовленности каждого ученика. Фронтальные методы воздействия на школьников во время урока физической культуры помогут педагогу заинтересовать учащихся, вызвать положительные мотивы к занятиям. В этом случае, игровые комплексы являются наилучшим выбором. Педагог может самостоятельно выстраивать комплекс игр, в зависимости от особенностей учащихся (возраст, физическая подготовленность и т. д.). Игровые комплексы, в свою очередь, могут включать набор игр, эстафеты, небольшие соревнования. Игровые комплексы вызывают интерес у школьников, доставляют им удовольствие и радость, что способствует хорошему настроению на уроках физической культуры. Во время игр, дети удовлетворяют свою двигательную активность, появляется возможность проявить инициативу, попробовать свои силы. Все выше перечисленное приводит к формированию устойчивой внутренней мотивации у учащихся к занятиям физической культуры.

В случае, если ребенок не проявляет ни малейшего интереса к уроку, выполняет все задания через силу, у него формируется негативное отношение к физической культуре. Причиной этому могут быть плохая организация урока, отсутствие эмоционального контакта между учителем и учениками, неправильно подобранные упражнения, урока, превышенная или малая физическая нагрузка. Не пропускаем мимо нашего внимания и эту непростую задачу, которую мы отметим как «Проблема № 3!».

Познавательный интерес играет немалую роль в освоении урока. Необходимо использовать средства наглядности, это могут быть карточки, картинки, стенды, плакаты, презентации, образовательные видеоролики. Наглядность является необходимым условием в успешном усвоении материала урока. Знакомство школьников с новыми, неизвестными им видами спорта способствует повышению интереса к физической культуре.

Выводы исследования и перспективы дальнейших

изысканий данного направления. Таким образом, можно сделать вывод о том, что при использовании всех вышеперечисленных методов в совокупности, педагог может повысить интерес к предмету; способствовать повышению внутренней мотивации к занятиям физической культуры; усилению популяризации среди подрастающего поколения здорового образа жизни как уникального для каждого человека состояния души и тела; формированию потребности в активном участии в массовых занятиях по физической культуре и спорту; осознанию необходимости гармонизации умственного, физического, физиологического, психического, нравственного и духовного состояния человека как целостной системы развития личности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Панькин П.В., Иванов А.М. Теоретико-понятийная основа информационной зависимости подростков // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 147–150.

2. Швацкий А.Ю. Психолого-педагогические технологии профилактики употребления наркотических средств в подростковой среде // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 330–334.

3. Шайдукова Л.Д., Галимзянова А.Р. Роль молодежной политики на региональном уровне // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 356–358.

4. Каленик Р.С. Уровень валеологической компетентности педагогических работников образовательных организаций МВД России // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 91–93.

5. Некрасова И.Н. Исследование особенностей этноментальной регуляции построения жизненной перспективы в молодом возрасте // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 180–184.

6. Попова Е.И., Карпова Н.В. Особенности психологического сопровождения наркозависимых в процессе немедикаментозной реабилитации // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 302–304.

7. Бекоева М.И. Формирование лидерских качеств у старшеклассников как педагогическая проблема // *Проблемы современного педагогического образования*. 2017. № 55-4. С. 77-83.

8. Воробьева И.Н. Основные направления формирования мотивационно-ценностного отношения школьников к здоровому образу жизни // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 4 (13). С. 25–28.

9. Кочиева Э.Р. Формирование здорового образа жизни в современной студенческой среде // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 88-90.

10. Бугулов А.Г., Сокаев Х.М. Роль физического воспитания в формировании практической компетенции человека // *News of Science and Education*. 2018. Т. 3. № 3. С. 033–036.

11. Сокаев Х.М., Бугулов А.Г. Формирование толерантности учащихся средствами физической культуры и спорта // *Уральский научный вестник*. 2018. Т. 3. № 1. С. 034–037.

12. Баскаев Б.А., Ревазов М.О., Хубецов А.М. Моделирование процесса формирования у подростков мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 6. С. 876.

13. Бугулов А.Г. Педагогические основы совершенствования технической подготовки юных вратарей в футболе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 193–196.

14. Сабанов З.М. Социально-экономическая адапта-

ция инвалидов // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 345–348.

15. Хорошева Т.А. Формирование здоровьесберегающей компетентности у школьников 7-11-х классов посредством включения уроков здоровья при изучении физики и химии // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 278–280.

16. Панкова Ю.О. Системный подход в формировании ценностной ориентации старших подростков на здоровый образ жизни // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 121–124.

17. Цветкова И.В. Интересы подростков в получении информации о здоровом образе жизни // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2015. № 1 (10). С. 105–108.

18. Скоморохова М.И. Формирование культуры здорового образа жизни младших школьников средствами педагогической технологии // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 184–188.

*Статья поступила в редакцию 03.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

**ФОРМИРОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ  
КАК ВАЖНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

© 2018

**Секинаева Белла Шабазевна**, старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии факультета математики и информационных технологий  
*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова*  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Аннотация.** В настоящее время высокий уровень сформированности математического мышления является одним из основных характеристик всесторонне развитой личности. Начальным этапом в системе непрерывного математического образования считается начальная школа. Основная цель математического образования трансформировалась от овладения определенным объемом предметных знаний к осознанию значимости этих знаний и умению их успешного использования в практической деятельности. В этой связи возникает необходимость в обращении к математическому мышлению, получившему в последнее время широкое признание в теории и практике всех сфер профессиональной деятельности. Как показывает анализ состояния качества математического образования в начальной школе, до сих пор в обучении младших школьников математике присутствуют формализм математических знаний: неумение учеников устанавливать семантические отношения между содержанием математических фактов и их внешним выражением; отсутствие способности выражать свои мысли адекватным математическим языком; недостаточное осмысление содержания математических понятий, а также соответствия между математическими знаками; неумение выявлять отношения между содержанием и формой выражения математических знаний и т. п. Такое положение объясняется недостаточным вниманием проблеме математического мышления младших школьников. Недостаточное внимание в начальной школе вопросам развития математического мышления приводит к ослаблению содержательной стороны математического образования, что приводит к таким последствиям, как формальное овладение математическими знаниями, низкий уровень готовности к логическим операциям и умозаключениям. В связи с этим, уже в начальных классах должны быть созданы максимально благоприятные условия для формирования у учащихся математического мышления, которые определяются как содержанием математического образования, так и технологией его усвоения.

**Ключевые слова:** математическое мышление, педагогическая проблема, формирование математического мышления, математические способности, непрерывное математическое образование, гармоничное развитие школьников, основные положения развития математического мышления.

**FORMATION OF MATHEMATICAL THINKING OF SCHOOLCHILDREN  
AS AN IMPORTANT PEDAGOGICAL PROBLEM**

© 2018

**Sekinaeva Bella Shabazheva**, senior lecturer, chair of algebra and geometry, faculty of mathematics and information technology  
*North Ossetian State University after K.L. Khetagurov*  
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, st. Vatutina, 46; e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

**Abstract.** At present, a high level of the formation of mathematical thinking is one of the main characteristics of a fully developed personality. The initial stage in the system of continuous mathematical education is the elementary school. The main goal of mathematical education has been transformed from mastering a certain amount of subject knowledge to an awareness of the importance of this knowledge and the ability of their successful use in practical activities. In this connection, there is a need for an appeal to mathematical thinking, which has recently received widespread recognition in theory and practice of all spheres of professional activity. As the analysis of the state of the quality of mathematical education in elementary school shows, so far in the education of younger schoolchildren mathematics there is a formalism of mathematical knowledge: the inability of pupils to establish semantic relations between the content of mathematical facts and their external expression; lack of ability to express their thoughts with an adequate mathematical language; insufficient understanding of the content of mathematical concepts, as well as the correspondence between mathematical signs; inability to identify the relationship between the content and form of expression of mathematical knowledge, etc. This situation is due to insufficient attention to the problem of the mathematical thinking of younger schoolchildren. Inadequate attention in elementary school to the development of mathematical thinking leads to a weakening of the content side of mathematical education, which leads to such consequences as formal mastering of mathematical knowledge, a low level of readiness for logical operations and conclusions. In this regard, in the initial classes, the most favorable conditions should be created for the students to develop mathematical thinking, which are determined both by the content of mathematical education and by the technology of its assimilation.

**Keywords:** mathematical thinking, pedagogical problem, the formation of mathematical thinking, mathematical abilities, continuous mathematical education, the harmonious development of schoolchildren, the basic provisions of the development of mathematical thinking.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современная парадигма начального образования в условиях перехода к новым образовательным стандартам характеризуется компетентностным подходом, идеями развивающего обучения, созданием необходимых условий для саморазвития и саморегуляции личности, субъект-субъектными отношениями между участниками образовательного процесса, направленностью на конструирование содержания, методов, приемов, форм и закономерностей учебно-воспитательной деятельности, обеспечивающих развитие каждого школьника, его индивидуальных качеств, умственных и познавательных способностей. «Индивидуальный подход, как отмечает М.И. Бекоева, необходим для того, чтобы каждый

школьник максимально развивался» [1]. Раскрытие индивидуальности младшего школьника создает благоприятные условия для формирования таланта. «То обучение, пишет Э.Р. Китева, которое в наибольшей степени соответствует индивидуальным особенностям ученика, его способностям и потенциальным возможностям в приобретении компетенций, и будет считаться развивающим и формирующим обучением. Важнейшая задача учителя заключается в том, чтобы выявить характер индивидуальности школьника, помочь ему развиваться, предельно высоко проявить свои наилучшие личностные свойства» [2].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразре-*

*шенные раньше частей общей проблемы.* На необходимость совершенствования математического образования младших школьников указывают многие российские исследователи (М.И. Бекоева [3], М.А. Гусева [4], М.Е. Иванюк [5], И.К. Кондаурова [4], Ю.С. Шатрова [5]). По мнению этих ученых, у детей дошкольного и младшего школьного периода развиваются интенсивно не только все психические процессы, но и закладываются общий фундамент познавательных способностей и интеллектуальных возможностей ребенка. Анализ многочисленных исследований (А.В. Белошистая [6], Е.Н. Бичерова [7], П.Я. Гальперин [8], Д.Е. Горохов [9], Л.Т. Зембатова [10], Р.В. Пимонов [9], Б.Ш. Секинаева [11], И.Э. Тетермазова [11] и др.) свидетельствует о том, что если развитию необходимых интеллектуальных или нравственно-эстетических качеств ребенка со стороны взрослых не уделяется должное внимание в детстве, то позднее преодоление такого рода пробела в образовании оказывается трудным, а иной раз и неосуществимым процессом.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В соответствии с концепцией школьного математического образования основными целями обучения математике выступают: овладение обучающимися формами, приемами и методами математического познания; развитие у обучающихся математического мышления; развитие способностей к умственной и мыслительной деятельности у обучающихся. Значимость данного направления в учебно-воспитательной деятельности обучающихся обусловлена объективной необходимостью применения математики в научной, экономической, социальной, промышленной и производственной сферах. Таким образом, новая концепция математического образования, с одной стороны, предполагает максимально возможную индивидуализацию обучения школьников математике, а с другой стороны требует разработки инновационных образовательных технологий, обеспечивающих осуществление основных пунктов Концепции школьного математического образования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В психолого-педагогической литературе понятие «развитие» рассматривается как последовательные, прогрессирующие существенные изменения в психике и характере человека, обнаруживающиеся как предопределенные новообразования. Положение о целесообразности и необходимости обучения, ориентированного на развитие ученика, было аргументированно изложено еще в начале 30-х гг. прошлого столетия известным отечественным психологом Л.С. Выготским. Одним из первых, кто попытался реализовать концепцию Л.С. Выготского на практике, был Л.В. Занков. В 1950-1960-х гг. он разработал новую эффективную систему начального образования, которая была одобрена большинством ученых-педагогов [12]. Для максимального развития познавательных способностей обучающихся в системе Л.В. Занкова функционируют следующие пять дидактических принципов: обучение школьников на достаточно высоком уровне сложности; движение вперед стремительными темпами; доминирование теоретических знаний, но подкрепленных практическими заданиями; добровольное осознанное участие обучающихся в учебно-познавательном процессе; регулярная работа над развитием всех учащихся [13].

Автор другой теории развивающего обучения – В.В. Давыдов во главу угла поставил, вместо традиционного эмпирического знания, теоретическое знание и мышление. Основной акцент они делали на изменении отношения ученика к обучению. В отличие от традиционного подхода к обучению, где обучающийся считается объектом педагогического процесса, в развивающем обучении функционируют условия, при которых ученики становятся субъектами педагогического процесса [14]. Данная теория учебной деятельности сегодня признана

мировым сообществом одной из эффективных и перспективных в плане воплощения в педагогическую теорию и практику известных концепций Л.С. Выготского о развивающем обучении [12].

Наряду с этими двумя системами в педагогической науке функционируют теории развивающего обучения, разработанные такими исследователями, как И.К. Кондаурова [15], В.А. Крутецкий [16], А.А. Курилова [19], Ю.И. Лебедева [17], Б.Ш. Секинаева [18] О.А. Холомина [19], и др. Особого внимания заслуживают и весьма интересные психологические концепции П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. Их концепции разработаны на основе теории поэтапного формирования умственных действий [11]. «Вместе с тем, как пишет В.А. Тестов, во многих педагогических системах развитие обучающихся, как прежде, является обязанностью преподавателя, а роль учащихся сводится к механическому восприятию и усвоению учебного материала. Учитель и в новых условиях остается центральным звеном процесса обучения, с такими важнейшими функциями, как поддержка мотивации к изучению предмета, действие формированию познавательных потребностей и модификация процесса обучения класса или конкретного ученика в соответствии с изменившимися условиями. Учитель, как субъект образовательного процесса, вносит свой вклад в содержательную сторону обучения: дает собственную смысловую интерпретацию материала, варьирует содержательными элементами материала и акцентирует внимание на тех или иных аспектах их значимости, решает в практической плоскости проблемы преемственности и гуманитаризации обучения» [20].

В русле технологии развивающего обучения разработаны многочисленные образовательные программы и методические рекомендации по обучению математике, как для начальной школы, так и для учеников среднего звена. Авторы разработок этих программ по-разному осмысливают и трактуют развитие ученика в процессе обучения математике. Одни предлагают обращать особое внимание на развитие наблюдения, творческого мышления и практических действий, другие – на развитие конкретных умственных действий, третьи – на обеспечение условий, направленных на активизацию учебной деятельности, развитие способности к логическим умозаключениям.

Развитие мышления младших школьников – одна из основных задач начальной школы. Как отмечает ряд ученых (М.И. Бекоева [3], А.А. Курилова [19], Б.Ш. Секинаева [18], Л.В. Снегирева [21], О.А. Холомина [19]), младшие школьники отличаются повышенной чувствительностью к происходящим с ними событиям, этот возраст наиболее благоприятен для формирования познавательных процессов и умственных способностей. Понятно, что даже при наличии лучших учебников и методической литературы, проблема развития математического мышления обучающихся не может быть разрешена только за счет улучшения образовательного процесса (М.А. Гусева [4], Л.Т. Зембатова [10], И.К. Кондаурова [4]), так как обучение математике учащихся с разным уровнем математических способностей требует от преподавателя разнообразных подходов к организации их учебно-познавательной деятельности, позволяющей более эффективно использовать современные образовательные технологии. Именно этим психологическим познавательным особенностям мы уделяем больше внимания, основываясь на психолого-педагогическую теорию развития мышления, предложенная В.В. Давыдовым. В своей теории они обосновали условия перехода от эмпирического наблюдения к теоретическому мышлению в процессе учебно-познавательной деятельности.

Концептуальная идея Л.С. Выготского о том, что учебно-познавательная деятельность должна активизироваться в зоне ближайшего развития младших школьников, а его эффективность устанавливается тем, какую именно зону, маленькую или большую, она

подготавливает, признана большинством ученых [12]. Как зарубежные, так и отечественные исследователи (С.Л. Рубинштейн), данную идею продолжили на теоретическом уровне [22]. Проблема заключается в ее практическом осуществлении: как установить эту зону, и какую технологию обучения при этом использовать, чтобы процесс усвоения научных знаний и овладения общечеловеческой культурой проходили именно в рамках этой концепции, обеспечивала максимальный развивающий эффект.

Таким образом, педагогической теорией аргументирована целесообразность и необходимость формирования математического мышления младших школьников, но не в полной мере раскрыты механизмы ее практической реализации. Понятие «формирование», с методологической точки зрения, рассматривается как результат учебно-познавательной деятельности; как непрерывный целостный процесс, мотивирующая сила которого заключена в разрешении противоречий, возникающих в процессе многочисленных трансформаций. Как утверждают некоторые исследователи (А.С. Сорокина, Л.А. Сундеева), процесс разрешения противоречия создает благоприятные условия для развития личности, в результате которого определенные знания и навыки трансформируются в другие новообразования [23]. Поэтому проблема разработки новых технологий развития математического мышления младших школьников обусловлена противоречиями между: необходимостью наличия высокого уровня математического образования у человека в современных условиях и отсутствием эффективных технологий обучения математике в начальной школе, где закладываются основы математических знаний; потребностью в использовании преподавателями математики компетентностного подхода в обучении и слабой практической подготовки к такой педагогической деятельности, к целенаправленному взаимодействию учителя и ученика в «зоне ближайшего развития» на «субъект-субъектной» основе.

Выявив существующие противоречия, а также проанализировав основные теории и концепции по обозначенной проблеме, мы разработали ряд рекомендаций для совершенствования процесса развития математического мышления детей младшего школьного возраста на основе преобладающих индивидуально-типологических характеристик общей мыслительной деятельности.

1. В качестве исходной позиции необходимо выделить содержание учебно-математической деятельности, которая характеризуется совокупностью ведущих компонентов математического мышления обучающихся и их способностей к математическим знаниям. В результате учебно-математической деятельности обучающихся должны формироваться у них такие мыслительные процессы, как анализ, абстракция, планирование, индукция, классификация, которые обеспечивают усвоение обобщенных способов решения математических задач.

2. Следует определять уровни мышления отдельно в области алгебры и отдельно в области геометрии. Переход обучающихся от одного уровня к другому предполагает следующие неизбежные пять этапов освоения: 1) получение математической информации; 2) свободная ориентация в полученной информации; 3) управляемая ориентация для обработки информации; понимание, осмысление математической информации; 4) интеграция необходимых компонентов обработанной информации. Соблюдение последовательности уровней развития мышления и стадий усвоения дает возможность осилить одну из причин, обуславливающую сложность в усвоении математических знаний – расхождение между уровнем ожиданий, которые присутствуют в процессе преподавания и уровнем знаний, которыми владеют обучающиеся в данный момент.

3. Процесс формирования математического мышления младших школьников будет более результативным, если система методов развития математического об-

разования в целом будет основываться на развитии господствующих индивидуально-типологических особенностей обучающихся, отталкиваясь от которых, ученики постепенно преодолевают специфически слабые стороны своих математических способностей.

4. Условия, обуславливающие преемственные связи в целостном контексте математического образования обучающихся, должны разрабатываться в рамках непрерывности процесса развивающего обучения на основе единых концептуальных подходов к совершенствованию содержания и методологии математического образования детей младшего школьного возраста.

Изложенные выше рекомендации легли в основу моделирования процесса реализации непрерывного математического образования на начальной ступени школьного образования, основные положения которого будут представлены в наших дальнейших исследованиях.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Вышеизложенное позволяет утверждать, что проблема формирования математического мышления у младших школьников, бесспорно, является актуальной, злободневной и требует для успешного разрешения разработки инновационных подходов, выхода за рамки традиционных дидактических систем, учета современных теорий и концепций в области педагогики, психологии и философии, выработки программы воспитания математического мышления учащихся в рамках новых государственных образовательных стандартов начального образования. Для более эффективного осуществления данной концепции в учебно-образовательном процессе основное внимание необходимо уделять развитию базовых математических знаний: создавать идеальные объекты, оперировать вновь созданными объектами, моделировать математические умозаключения, обобщать, аргументировать и доказывать математические операции. Только после этого необходимо перейти к формированию обобщенных умений и навыков. Это значит – применять свои знания и практические навыки при решении нестандартных задач, самостоятельно подбирать соответствующие средства для решения учебных задач; добывать знания, творчески подходить к решению любой задачи; понимать свои слабые стороны, находить причины допущенных ошибок, самостоятельно давать объективную оценку процессу и результату решения учебных задач.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бекова М.И. Деятельностный подход к развитию творческих способностей младших школьников на уроках математики //Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2017. №3. С. 52-55.
2. Китева Э.Р. Формирование познавательных учебных действий у младших школьников //Карельский научный журнал 2016. Т. 5. №5 (12). С. 27-29.
3. Бекова М.И. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках математики //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. №75. С. 203-206.
4. Кондаурова И.К., Гусева М.А. Место дисциплины «Введение в систему математического образования России» в профессиональном становлении педагога-математика //Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 62-65.
5. Иванюк М.Е., Шатрова Ю.С. Подготовка студентов педагогического вуза к реализации ФГОС ООО в процессе изучения математических дисциплин //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 46-49.
6. Белошистая А.В. Математическое развитие ребенка в системе дошкольного и начального школьного образования: дис. ... докт. пед. наук. М., 2003. 168 с.
7. Бичерова Е.Н. Роль познавательного интереса и познавательной активности в развитии творческого

мышления младших школьников //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 190-193.

8. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. М.: Книжный дом «Университет»; Высшая школа, 2002. 542 с.

9. Горохов Д.Е., Пимонов Р.В. Методика компетентностного профиля специалиста //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1 (74). С. 140-144.

10. Зембатова Л.Т. Дидактическая модель повышения качества начального математического образования учащихся национальной школы //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № (15). С. 80-82.

11. Секинаева Б.Ш., Тетермазова И.Э. Роль и место обучения математике в общем образовании //Проблемы современного педагогического образования. 2017. №55-7. С. 64-70.

12. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

13. Занков Л.В. Обучение и развитие // Избр. педагог. труды. М.: Педагогика, 1990. 176с.

14. Давыдов В.В. Развивающее обучение. М.: Педагогика, 1989. 288с.

15. Кондаурова И.К. Подготовка будущих учителей к интеграции урочной и внеурочной деятельности детей в условиях ФГОС //Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 13-14.2.

16. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Педагогика, 1968. 426 с.

17. Лебедева Ю.И. Выполнение государственных программ развития образования на региональном уровне //Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 3 (76). С. 230-234.

18. Секинаева Б.Ш. Математика как часть общечеловеческой культуры //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 155-157.

19. Холомина О.А., Курилова А.А. Развитие творческой личности учащихся в условиях развивающегося обучения //Карельский научный журнал. 2013. № 3. С. 31-33.

20. Тестов В.А. Особенности подготовки учителей математики в современных условиях //Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. 2017. №19. С. 20-24.

21. Снегирева Л.В. Модель математической компетентности для оценки эффективности электронного обучения математике студентов медицинского вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 158-161.

22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Мастера психологии. СПб.: Питер. 2012. 746 с.

23. Сундеева Л.А., Сорокина А.С. Формирование логических универсальных действий у младших школьников на уроках математики //Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. №2 (19). С. 41-43.

*Статья поступила в редакцию 19.03.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 378.14

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ВТОРИЧНОГО ТЕКСТА НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В КОНТЕКСТЕ  
МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА)**

© 2018

**Анисимова Ирина Владимировна**, преподаватель кафедры «Иностранные языки»  
**Сергиевская Ирина Леонидовна**, кандидат педагогических наук,  
профессор кафедры «Иностранные языки»

*Военная академия материально-технического обеспечения, филиал в Пензе*  
(440005, Россия, Пенза, улица Военный городок, 5, e-mail: anisimova.iva1975@yandex.ru)

**Аннотация.** Цель: определить место и роль мультимедийной презентации для совершенствования процесса обучения пониманию иноязычного военно-технического текста и создания на его основе вторичного текста, разработать технологию их создания на основе коммуникативного подхода. В рамках коммуникативного подхода моделирование речевого высказывания реализуется в ситуации, развитие которой влияет на оформление речевого высказывания. Авторами подчеркивается, что в процессе реализации технологии мультимедиа возможно создать такие ситуации, которые будут служить алгоритмом речевого высказывания. Каждый этап алгоритма предполагает развитие определенных стратегий, которые авторы рассматривают как интегральное свойство мультимедийных презентаций. **Методы:** В исследовании использовались следующие методы исследования: гипотетический метод – способ исследования с использованием научной гипотезы, т. е. предположения о существовании некоторого противоречия; абстрагирование – мысленное отвлечение от некоторых свойств и отношений исследуемого предмета или явления и выделение интересующих исследователя свойств и отношений предмета или явления; обобщение – установление общих свойств и отношений предметов и явлений, определение общего понятия, в котором отражены существенные, основные признаки исследуемых предметов или явлений. **Результаты:** на основе анализа возможностей мультимедиа рассмотрено использование их для обучения пониманию иноязычного текста и создания на его основе вторичного текста. Это определило общий характер исследования, призванного доказать необходимость и целесообразность использования средств мультимедиа в процессе обучения иностранным языкам. **Научная новизна:** в статье впервые доказано, что моделирование текста с использованием возможностей мультимедиа повышает эффективность обучения пониманию иноязычного текста и созданию на его основе вторичного текста. **Практическая значимость:** основные положения и выводы статьи могут быть использованы при создании мультимедийных презентаций.

**Ключевые слова:** мультимедийная презентация; ситуационно-стратегическое моделирование; структурно-стратегическое моделирование; иноязычный военно-технический текст; понимание текста; наглядно-визуальный образ; вторичный текст; речевое высказывание.

**MODELING SECONDARY TEXT IN A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT  
OF MULTIMEDIA PRESENTATIONS (MILITARY TECHNICAL COLLEGE)**

© 2018

**Anisimova Irina Vladimirovna**, assistant of department “Foreign languages”  
**Sergievskaya Irina Leonidovna**, candidate of pedagogical sciences,  
Professor of department “Foreign languages”  
*Military Academy of logistics, branch of Penza*

(440005, Russia, Penza, Voennyi Gorodok street, 5, e-mail: anisimova.iva1975@yandex.ru)

**Abstract.** Purpose: to determine the place and role of multimedia presentation to improve the process of understanding a foreign military text and creating a secondary text on its basis, to develop a technology for the creation of multimedia presentations on the basis of a communicative approach. As part of the communicative approach modeling of speech is implemented in a situation, the development of which affects the design of speech. The authors emphasize that in the process of implementing multimedia technology it is possible to create such situations that will serve as an algorithm of speech. Each stage of the algorithm involves the development of certain strategies, which the authors consider as an integral property of multimedia presentations. **Methods:** the study uses the following methods: a hypothetical method – the method of research using a scientific hypothesis, i. e., the assumption of the existence of any contradiction; abstraction – the mental of distraction from some of the properties and relations of the object or phenomenon and the selection those of them the researcher interested in; generalization – the establishment of general properties and relations of objects and phenomena, the definition of the general concept, which reflects the main features of the studied objects or phenomena. **Results:** based on the analysis of multimedia capabilities, the use of them for understanding of foreign language text and creating a secondary text on its basis. This determined the general nature of the study, designed to prove the necessity and feasibility of using multimedia in the process of teaching foreign languages. **Scientific novelty:** for the first time it is proved that text modeling with the use of multimedia capabilities increases the effectiveness of understanding foreign-language text and creating a secondary text on its basis. **Practical significance:** the main conclusions of the article may be used in the creation of multimedia presentations.

**Keywords:** multimedia presentation; situational and strategic modeling; structural and strategic modeling; foreign military-technical text; text understanding; visual image; secondary text; speech statement.

Современная высшая военная школа активно использует мультимедийные технологии на занятиях по иностранному языку. Преподаватели отмечают такие достоинства мультимедиа продуктов, как мобильность, наглядность, интерактивность. В них содержится большое количество упражнений, иллюстрируются в динамике различные виды информации.

Однако, при использовании готовых мультимедийных продуктов обнаруживаются проблемы. Приходится констатировать, что разработки ведутся на интуитивном уровне, часто без какого-либо определенного методического подхода.

В педагогической науке вопросам овладения педа-

гогами ИКТ (далее – информационно-коммуникационными технологиями) посвящено немало исследований. Однако следует отметить недостаточность системных разработок педагогического обеспечения информатизации образовательного процесса [1, с. 162].

К важнейшим проблемам, затрудняющим реализацию ИКТ-стратегии в вузе, можно отнести низкий уровень ИКТ-компетентности профессорско-преподавательского состава [2, с. 359].

Т.Н. Губина утверждает, что при создании учебных мультимедийных продуктов необходимо максимально использовать возможности, которые предоставляют современные информационные технологии. Однако,

этого недостаточно. Успешность проведения занятия с использованием мультимедиа, отмечает автор, зависит, прежде всего, от «конструкторских умений педагогов» [3]. Под этим понимается выбор методических приемов, стратегий, используемых при создании мультимедийных продуктов [4-13].

Цель нашего исследования – исследовать возможности мультимедиа на предмет методически правильного использования их для обучения пониманию иноязычного военно-технического текста и создания на его основе вторичного текста. Под вторичным текстом мы понимаем адаптированный или компрессированный текст, сохраняющий содержание основного текста, который создается с учебной целью - пересказа.

Мы выдвигаем гипотезу, что в контексте мультимедийной презентации обучение пониманию текста должно строиться на основе структурно-стратегического моделирования объекта изучения (текста), а создание на его основе вторичного текста – на принципах ситуационно-стратегического моделирования дискурса (речи). Структурно-стратегическое моделирование предполагает преобразование текста таким образом, чтобы сделать его оптимально доступным для понимания, а также придать ему нужную выразительность за счет приемов наглядно-чувственной подсказки, чтобы он остался в памяти курсанта. Ситуационно-стратегическое моделирование дискурса, то есть развертывание дискурса по строгим правилам развития ситуации, мы планируем применить при создании вторичного текста.

При создании оптимальной структурно-стратегической модели текста мы будем использовать принципы когнитивного моделирования, то есть использование ресурсов подсознания человека, содержащих концептуальные представления о содержании текста в подсознании курсанта. Подобные представления могут выступать в форме своего рода «ментальных картин – мыслительных образов» [14].

Метод создания мыслительных образов с помощью средств мультимедиа может эффективно применяться на этапе обучения пониманию текста, так как в виде ментальных картин отображаются не отдельно взятые слова, а объекты и понятия, описанные в тексте. Мы исходим из того, что у курсанта при чтении текста должно конструироваться ментальное представление о содержании, а понимание описываемых событий в тексте процессов должно остаться в памяти как образ.

В ходе исследования мы выяснили, что возможности мультимедиа способствуют ментальному представлению текста, так как на экране текст можно легко преобразовать в схемы или пиктограммы (символы, рисунки). Конечно, репрезентация текста в схемах и пиктограммах и его ментальное представление в сознании курсанта не будут полностью совпадать. Но оба процесса имеют общую характеристику: читающий текст курсант конструирует в памяти представление о тексте в виде наглядно-визуальных образов.

При конструировании структурно-стратегической модели используется как воспринимаемая информация, так и информация, содержащаяся в памяти. Постепенное и оперативное конструирование представления возможно только на основе структурного анализа и синтеза, обеспечивающих понимание языковых единиц на различных уровнях, а также способов, с помощью которых эти языковые единицы объединяются в текст.

Мы не планируем полностью смоделировать процессы анализа (или синтеза) языкового материала; наша модель опирается главным образом на обработку семантической информации (понимание текста).

Представления текста в образах недостаточно, чтобы создать целостное представление о нем и использовать для создания вторичного текста. Нам необходим управляемый образ текста, который не только заменит вербальный текст с целью получения полного представления о процессах, описанных в нем, но и останется в

памяти курсанта как основа для будущего пересказа.

Здесь на первый план выступает принцип стратегического моделирования, то есть «проигрывание» на тексте предполагаемых стратегий по управлению наглядно-визуальными образами.

При стратегическом моделировании текста нами используются определенные операции (приемы) реконструкции текста, основными из которых являются: сужение информационного поля (выделение существенных элементов текста и удаление несущественных); расширение информационного поля (введение в текст дополнительной информации, необходимой для уточнения значений отдельных реалий текста); введение в текст пиктограмм и расположение их в определенной последовательности.

Введение в текст пиктограмм предполагает предварительный отбор значимых для понимания реалий текста пиктограмм и определение взаимосвязи пиктограммам как реалий текста.

Курсанты обладают разными уровнями образного мышления. Мы должны учитывать уровень образного мышления курсанта при отборе и введении в текст пиктограмм.

При введении в текст контекстуальной информации мы должны помнить, что курсант не всегда может правильно восполняться ею. Эти особенности мы также должны принимать во внимание. Наша модель должна быть достаточно гибкой, чтобы учитывать возможные различия в уровне фоновых знаний курсантов.

Таким образом, на первом этапе языковые единицы преобразуются в стратегическую информацию (пиктограммы), что подготавливает основу для главного этапа – создания вторичного текста.

Структурно-стратегическое моделирование текста – это моделирование когнитивных структур, которые представляют собой формы кодирования и хранения информации в сознании курсанта, в организованном и структурированном когнитивном пространстве знаний и представлений, которыми обладает курсант.

При создании данной модели мы опираемся на предположение о том, что понимание текста – это не только представление конкретных событий текста в эпизодической памяти, но также когнитивное представление этих событий в виде ментальных картин.

Итак, информация в мультимедийной презентации должна моделироваться через конструирование ментальных представлений. Мы называем такое моделирование структурным. Структурное моделирование предполагает комплексную информационную обработку текста и преобразование его в символы.

Курсанты, изучающие события, происходящие в тексте и одновременно усваивающие языковой материал, способны сконструировать осмысленное представление только при том условии, что являются участниками управляемого процесса, включены в процесс познания взаимосвязи описываемых событий и языкового материала через определенную стратегию (алгоритм).

Вся информация текста на экране должна быть стратегически представлена таким образом, чтобы курсант как можно быстрее и лучше (то есть осмысленно и целенаправленно) сформировал ментальное представление о событиях, происходящих в тексте. Поэтому наша модель получает название «структурно-стратегическая».

Структурно-стратегическая модель зависит от степени формализации информации, имеющейся в тексте и контексте, степени связности информации, необходимой для понимания, а также управляющей стратегией понимания. Управляющая стратегия является важным компонентом структурно-стратегической модели. Она контролирует обработку информации в кратковременной памяти, обеспечивает взаимодействие текста и символов. Управляющая стратегия очень важна для понимания связного текста. Особенно эффективно она работает в условиях хорошо формализованного (организованно-

го) военно-технического текста.

Итак, текст подготовлен для пересказа. Пиктограммы являются основной опорой при создании вторичного текста. Теперь на первый план выходит ситуационно-стратегическое моделирование.

Ситуационно-стратегическое моделирование предполагает создание некоторой ситуации на экране, развертывание и управление которой ведет за собой построение речевого высказывания. Оно выступает в роли плана, обеспечивающего связность и последовательность пересказа.

В последнее время технология создания ситуаций для обучения связанной иноязычной речи является очень перспективным направлением в обучении иностранным языкам.

Для реализации принципов ситуационно-стратегического моделирования необходимо формирование *следующих умений*: умение заменять пиктограммы языковыми единицами, а языковые единицы пиктограммами; умение передавать последовательность содержания текста в соответствии с расположением пиктограмм; самостоятельно подбирать пиктограммы для создания собственных творческих высказываний в рамках общей тематики текста.

Ситуационно-стратегическое моделирование, представляя собой построение ряда моделей ситуаций, объединенных общим сценарием. Каждая из моделей может отражать одну из ситуаций. Между всеми моделями существует взаимосвязь, поскольку они представляют последовательность развития общего сценария.

Ситуационно-стратегическое моделирование заключается в том, что, начав с одной речевой ситуации, в которой курсанту предлагается определенный набор языковых средств для построения высказывания, можно перейти к другой ситуации, и, получив следующий набор языковых средств, построить следующее высказывание, а затем прийти к пересказу всего текста.

Обычно мышление курсанта хорошо фиксирует цель, которую необходимо достигнуть с помощью языковых средств при пересказе. Но вся последовательная цепочка речевых действий, ведущая к цельному высказыванию, кажется студенту неясной и трудно выполнимой.

Курсант примерно знает, что он должен говорить, но теряет при выборе алгоритма, по которому ему следует развернуть высказывание. В процессе ситуационно-стратегического моделирования он определяется с путями и способами решения этой проблемы.

К основным методическим приемам, применяемым в ситуационно-стратегическом моделировании, относятся:

1. Развертывание ситуаций. Оно может строиться на экране как по вертикали, так и по горизонтали и не влиять на развитие общего сценария.

2. Приемы перехода от одной ситуации к другой. Курсантам предъявляется сначала одна ситуация, где закрепляются языковые единицы и речевые модели, затем – следующая, при необходимости они могут вернуться к любой из ситуаций или получить доступ ко всем ситуациям одновременно.

3. Варьирование степени подробности моделирования ситуаций: количество промежуточных этапов, ведущих к желаемому результату. Степень подробности моделирования ситуаций определяется количеством закрепляемых речевых моделей.

Сюжет – главный элемент ситуационно-стратегической модели, которая предполагает учитывает особенности семантической памяти. Семантическая память оперирует не образами или картинками, а символами, которые обозначают предметы и события. Именно символы и знаки живут в семантической памяти. Именно символами мы и будем пользоваться для планирования связного высказывания.

Воспроизводящий текст курсант конструирует не просто предложение, образующие высказывание, а, скорее, интерпретирует события, происходящие в тексте.

Таким образом он конструирует значение: события интерпретируются как «процесс», а языковое сообщение – как описание процесса. Здесь мы имеем дело с семантическим аспектом обработки дискурса.

Мы полагаем, что конструирование представления о происходящем в тексте, а также понимание значений воспринимаемого языкового материала, должно происходить одновременно с ментальной обработкой этого материала. Это значит, что понимание должно осуществляться оперативно, то есть вместе с обработкой воспринимаемого текста. Это должен быть параллельно развертывающийся процесс, а не процесс, который происходит потом.

У воспроизводящего текст курсанта должна быть вспомогательная установочная информация: задания, упражнения, связанные с обработкой воспринимаемой информации. Курсанты учатся «свертывать» и «развертывать» информацию, выполняя задания, предложенные мультимедийной презентацией.

Задания и установки должны создаваться в рамках ситуаций. Они должны быть сформулированы так, чтобы курсант мог использовать их как алгоритм, по которому он будет следовать, взаимодействуя с языковым материалом в рамках ситуации.

Ситуационно-стратегическая модель дискурса, то есть управляющая стратегия речевыми актами, представлена в мультимедийной презентации в ситуации общения. Создание дискурса как речевого акта (или серии речевых актов) является частью интерпретации взаимодействия участников коммуникации, курсанта и преподавателя, опосредованное мультимедийной презентацией. Процесс развертывается не просто как пассивная репрезентация языкового материала, а как интерактивный процесс, в котором мультимедийная презентация интерпретирует и направляет действия курсанта.

Стратегии нужно усвоить и закрепить, тогда они станут автоматизированными навыками. Дискурс требует использования различных стратегий. Если стратегии понимания слов и предложений усваиваются легко, то стратегии формулирования цельного высказывания – непростая задача

Для этого необходимо расчлнить общую стратегию на серию конкретных стратегий и построить *алгоритм*, который будет семантическим представлением читаемого текста в эпизодической памяти как в одном из видов долговременной памяти, которая содержит в себе воспоминания о конкретных событиях и ситуациях.

На первом этапе работы с текстом, представленном на рисунках 1, 2) происходит чтение, связывание его с пиктограммами, затем сокращение текста и кодирование его в пиктограммах. Закодированные языковые единицы текста «закладываются» в память курсанта в виде символов в режиме многократной языковой тренировки.

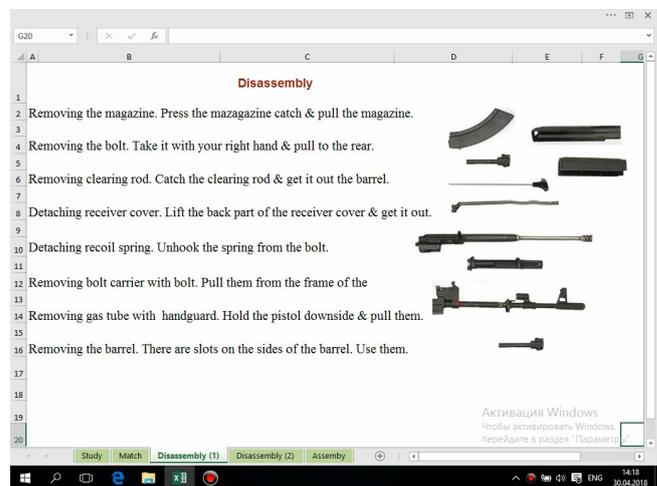


Рисунок 1 - Чтение текста и связывание его с пиктограммами

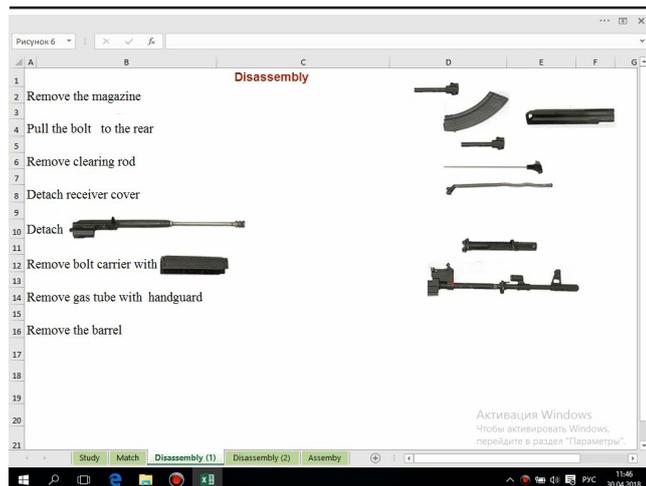


Рисунок 2 - Сокращение текста, замена его элементов пиктограммами

На втором этапе, представленном на рисунке 3, курсанты воспроизводят содержание текста, используя появляющиеся на экране символы. Теперь символ используется как стимул для высказывания. Наглядность развертывания ситуации, в которой курсант оперирует символами, дает ему алгоритм построения вторичного текста.

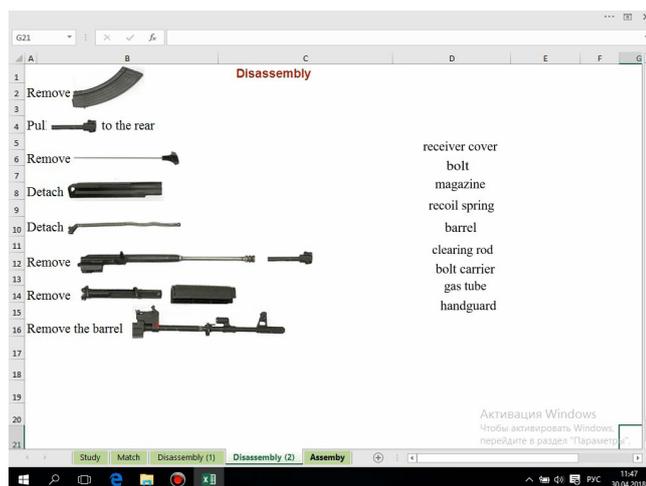


Рисунок 3 - Построение высказывания с использованием пиктограмм в качестве опор

Каждая создаваемая ситуация имеет определенный набор заданий и установок для оперирования символами. Символы интерактивны и находятся в системе взаимоотношений друг с другом. Отношения эти определяются меняющимися установками и заданиями.

Мы можем модифицировать ситуацию, дополняя ее заданиями, включая все большее количество символов, сообщая ей ту или иную динамику развития.

Механизм оформления высказывания уже представлен не в виде жесткой структуры (алгоритма), а напоминает подвижный сюжет, который, не теряя общего контура, плавно меняет направление высказывания при соприкосновении с каждым новым символом или изменением алгоритма выстраивания символов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Карбозова Ж.Ж. Некоторые проблемы в подготовке студентов педагогических вузов к проектированию электронных образовательных ресурсов. // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 162–165.

2. Оймахмадова Ш.Н. Первоочередные проблемы внедрения информационно-коммуникационных техно-

логий в деятельность вузов. // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 359–362.

3. Губина Т.Н. Мультимедиа презентации как метод обучения // Молодой ученый. – 2012. – №3. – С. 345–347.

4. Федорова Н.Ю. Дидактические принципы в процессе обучения иностранных слушателей с использованием мультимедиа-технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 158-161.

5. Бульдина И.А. Основные принципы обучения говорению на иностранном языке (английском) студентов неязыковых специальностей вуза с разным уровнем подготовки // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 9-12.

6. Куликова И.В. Интерактивные методы при обучении студентов технического вуза иностранному языку // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 112-116.

7. Буримская Д.В. Анализ содержания фгос и других документов об образовании в аспекте подготовки преподавателей иностранного языка к профессиональной деятельности с использованием ИКТ // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 84-86.

8. Рубцова Е.В. Повышение качества образовательного процесса (коммуникативной направленности обучения) иностранных учащихся с помощью информационных компьютерных технологий // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 76-80.

9. Куликова И.В. Развитие речемыслительных способностей студентов при работе с учебным гипертекстом на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 74-77.

10. Усатова И.Ю. Реализация компетентного подхода в обучении английскому языку студентов языковых направлений подготовки с помощью интерактивных технологий // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 38-42.

11. Рахметова А.Т. Использование интерактивных методов обучения на занятиях по русскому и иностранному языку как средство активизации познавательной деятельности студентов // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 107-110.

12. Смирнова Е.В. Лингвометодические аспекты формирования и совершенствования умений речевой иноязычной деятельности в вузе при использовании средств ИКТ // Карельский научный журнал. 2013. № 2. С. 33-40.

13. Хохленкова Л.А. Диалоговая технология эффективного достижения наиболее прогнозируемых результатов обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 210-213.

14. Буданова Е.А. Лингвистика на службе методики: когнитивно-лингвистический подход к формированию языковых навыков на уроках иностранного языка. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://открытый-урок.рф/статьи/419174/>

*Статья поступила в редакцию 02.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 373.016:78

**ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ**

© 2018

**Сергиенко Ирина Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки института искусств*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, д. 83; e-mail: Siren.com@yandex.ru)*

**Аннотация.** В статье анализируются современные проблемы совершенствования музыкально-инструментальной подготовки будущих учителей музыки. Автор представляет три направления развития музыкально-инструментальной подготовки в вузе: информационно-технологическое оснащение процесса; гибкая репертуарная политика; междисциплинарный подход. Среди возможностей информационно-технологического оснащения музыкально-инструментальной подготовки рассмотрены синтезатор или цифровое фортепиано, дисклавир, видео-уроки, фонограммы. В рамках второй тенденции изучены вопросы о репертуаре студентов, начинающих освоение инструмента в вузе, и репертуаре, с которым необходимо ознакомиться будущему учителю музыки общеобразовательной школы. Так, для современных начинающих исполнителей автор предлагает использовать репертуар развлекательной музыки (саундтреки к фильмам и компьютерным играм, репертуар современных певцов или групп), постепенно приводя студентов к исполнению серьезной музыки. Но главным требованием к репертуару в профессиональной подготовке учителя музыки указано исполнение музыкального материала из программ по музыке общеобразовательных школ. Акцент на междисциплинарный подход сделан в связи с реализацией компетентного подхода в вузе. Автор предлагает содержание всех преподаваемых дисциплин пересмотреть с позиции формируемых компетенций – это позволит сделать профессиональную подготовку более эффективной и нацеленной на результат.

**Ключевые слова:** музыкально-инструментальная подготовка, профессиональная подготовка, учитель музыки, педагог-музыкант, тенденция, информационно-технологическое оснащение, репертуарная политика, междисциплинарный подход, высшая школа.

**MAIN TRENDS OF DEVELOPMENT OF MUSICAL INSTRUMENTAL TRAINING OF THE FUTURE MUSIC TEACHER**

© 2018

**Sergienko Irina Nikolaevna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Musical and Tool Preparation Institute of Art*Saratov State University**(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya street, 83, e-mail: Siren.com@yandex.ru)*

**Abstract.** The article analyzes modern problems of improving the musical and instrumental training of future music teachers. The author presents three directions of development of musical and instrumental training in the university: information and technological equipment of the process; flexible repertoire policy; interdisciplinary approach. Among the possibilities of information and technological equipment of musical and instrumental training are considered synthesizer or digital pianoforte, disclavier, video lessons, phonograms. As part of the second trend, the questions about the repertoire of students who start mastering the instrument at the University and the repertoire, which should be familiar to the future music teacher. So, for modern novice performers, the author suggests using a repertoire of entertaining music (soundtracks for films and computer games, a repertoire of modern singers or groups), gradually leading students to perform serious music. But the main requirement for the repertoire in the professional training of a music teacher is the performance of musical material from programs on music in schools. The emphasis on the interdisciplinary approach is made in connection with the implementation of the competence approach in the university. The author suggests the content of all the disciplines taught to be reconsidered from the perspective of the competencies to be created – this will make the professional training more effective and aimed at the result.

**Keywords:** musical instrumental training, professional training, music teacher, teacher-musician, trend, information technology equipment, repertoire policy, interdisciplinary approach, high school.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Сокращение аудиторного времени на инструментальную подготовку; замена индивидуальной формы обучения на групповую; общее снижение музыкально-исполнительского уровня в стране (в консерваториях, колледжах, музыкальных школах); рост абитуриентов, поступающих на музыкально-педагогические факультеты, со слабой начальной музыкальной подготовкой или вовсе без нее (чаще характерно для детей, увлекающихся вокалом); нарастание проблем с памятью и концентрацией внимания у обучающихся, отсутствие мотивации и безразличие студентов к процессу обучения – это лишь некоторые проблемы, с которыми сталкиваются сегодня преподаватели факультетов или институтов, занимающихся профессиональной подготовкой будущих учителей музыки. Зачастую те формы и методы обучения, стили педагогического воздействия и общения со студентами, дававшие результат два-три десятилетия назад, перестают быть эффективными в работе с подрастающим поколением, которое находится под влиянием рыночной экономики, потребительского отношения ко всему окружающему, демократических общественных принципов, продуктов научно-технического прогресса (гаджетов), бесконтрольного контакта со средствами массовой информации и всемир-

ной сетью Интернет. Консервативность системы образования преодолевать сложно, но игнорировать произошедшие изменения в мире и в образовании неразумно и безответственно, так как, потеряв актуальность, накопленные образовательные традиции будут уничтожены новыми веяниями эпохи.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы.* Вопросы о совершенствовании профессиональной подготовки будущих учителей музыки необходимо поднимать по всем направлениям (музыкально-теоретическому, музыкально-историческому, информационно-технологическому, психолого-педагогическому и другим), но в данной статье мы уделим внимание лишь изучению современного состояния музыкально-инструментальной подготовки и тенденциям ее развития. Некоторые аспекты модернизации музыкально-инструментальной подготовки изучаются такими исследователями, как: А.М. Антонова, Г.Б. Луганская, А.В. Лысенко, Т.Г. Мариупольская, А.Н. Чертовской [1–4] и другими. Например, в работе Т.Г. Мариупольской выявляются пути преодоления технических и художественных проблем молодыми исполнителями, и поднимается вопрос об использовании

инновационных мультимедийных технологий [3]. В трудах А.В. Лысенко и Г.Б. Луганской рассмотрена реализация межпредметных связей в инструментальном классе по способу усвоения, по постоянству реализации, по формам организации работы студента и способу установления [2]. Другие исследователи разрабатывают особенности индивидуального занятия по фортепиано и поднимают проблему «взаимопосещений» студентами занятий [1], последовательность формирования игровых действий у студентов без подготовки [4].

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В институте искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского музыкально-инструментальная подготовка занимает одну из ведущих областей в современной профессиональной подготовке будущих учителей музыки. При этом сложившиеся в ней традиции по организации обучения студентов игре на инструменте не позволяют сегодня получать новые результаты – формирование компетенций. В связи с этим преподавателями ведется активный поиск новых тенденций развития музыкально-инструментальной подготовки студентов.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Опираясь на значение термина из словаря С.И. Ожегова, под тенденцией мы понимаем направление развития [5], и предлагаем рассмотреть три тенденции развития музыкально-инструментальной подготовки будущих учителей музыки в вузе. Первая тенденция – информационно-технологическое оснащение процесса музыкально-инструментальной подготовки. Современный мир предлагает большой выбор информационно-технологических разработок и возможностей, которые в одних случаях могут использоваться как альтернативные пути совершенствования музыкально-инструментальной подготовки, а в других – как обязательные и значимые для современного педагога-музыканта. К таким возможностям мы отнесли: синтезатор или цифровое фортепиано, дисклавир, видео-уроки, фонограммы.

Синтезатор или цифровое фортепиано. Вопрос об использовании электронных музыкальных инструментов или электронной музыки все чаще поднимается в кругах преподавателей, так как это одно из главных веяний времени, привлекающих молодежь. Кроме этого многие общеобразовательные школы отказываются от обслуживания акустического фортепиано и отдают предпочтение синтезатору, поэтому из 117 опрошенных учителей музыки г. Саратова и Саратовской области 92 (78,6 %) поддержали идею обучения в вузе игре на электронном инструменте. В связи с этим на заседании кафедры музыкально-инструментальной подготовки института искусств Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского был поднят вопрос о внедрении в процесс музыкально-инструментальной подготовки будущих учителей музыки синтезатора или цифрового фортепиано. Обучение на электронном инструменте в рамках дисциплины «Дополнительный музыкальный инструмент» отметили как наиболее подходящее место для профессиональной подготовки учителя музыки. Но игра на синтезаторе для студентов без музыкальной подготовки могла бы стать отличной альтернативой приобщения к миру исполнительства в рамках основного музыкального инструмента.

Дисклавир – это еще один современный гаджет, принадлежащий компании Yamaha. Дисклавиры делаются в форме фортепиано и роялей, но при этом имеют современное информационно-технологическое оснащение, позволяющее записывать исполнение и воспроизводить его в режиме живого звука, осуществлять прямую трансляцию, синхронизировать звук с видеорядом; иметь доступ к Интернету и к управлению инструментом на расстоянии; заниматься в наушниках; встраивать звучание других инструментов (например, для исполнения кон-

церта с оркестром) и т. д. Т.Г. Мариупольская считает, что дисклавир можно использовать для интенсификации процесса музыкально-инструментальной подготовки [3, с. 144]. Этот инструмент также имеет большие преимущества для работы со студентами без начальной музыкальной подготовки, так как у педагога появляется возможность записывать отдельные упражнения, фрагменты произведений в своем исполнении, которые обучающийся может многократно просматривать, наблюдая за движением клавиш, или прослушивать, анализируя использованные средства выразительности. Дисклавир открывает ряд преимуществ в организации музыкально-инструментальной подготовки, позволяет активизировать самостоятельную работу студентов, но обладает для бюджетных организаций основным недостатком – высокой стоимостью.

Видео-уроки на сегодняшний день являются одной из самых популярных форм организации обучения самостоятельно. В сети интернет представлен ряд видеозаписей как на синтезаторе, так и на акустическом фортепиано, которые может использовать преподаватель в учебном процессе. Но наиболее плодотворный подход к организации музыкально-инструментальной подготовки – эта собственная разработка одним преподавателем или группой видео-курса, который может учитывать все особенности профессиональной подготовки будущих учителей музыки в каждом отдельном вузе. Видео-уроки также позволяют преодолевать проблемы сокращения аудиторного времени.

Фонограммы. Звуковые записи прочно вошли в жизнь учителей музыки в общеобразовательной школе, кроме этого активно используют педагоги школ искусств при обучении игре на разных инструментах (скрипке, флейте, гобое, синтезаторе и т. д.). Исполнение под фонограммы закрепилось в концертной деятельности любых учебных заведений, так как приветствуется публикой. В профессиональном росте музыканта-исполнителя использование фонограмм вряд ли можно считать достойным путем его становления как профессионала. Но для развития учителя-просветителя звуковые записи являются частью его работы в учебном заведении, и поэтому умение заниматься с фонограммами (писать их, исполнять произведения с их помощью) является целесообразным путем его профессионального совершенствования. Также следует отметить, что игра под фонограмму обогащает трудоемкий и кропотливый процесс обучения игре на инструменте, позволяя повышать уровень мотивации как у студента с хорошей музыкально-инструментальной подготовкой, так и без нее.

Вторая тенденция – гибкая репертуарная политика в процессе музыкально-инструментальной подготовки. Несомненно, выбор репертуара оказывает влияние на формирование исполнительских умений у обучающихся и поэтому в рамках совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей музыки на современном этапе важно решить две проблемы: на каком репертуаре учить студентов, начинающих освоение инструмента в вузе; на каком репертуаре следует учить будущего учителя музыки в общеобразовательной школе? Отвечая на первый вопрос, отметим, что большинство сборников для начинающих исполнителей содержит материал, адресованный детям. Здесь и определенного содержания детские и народные песни («василек», «во саду ли, во огороде» и др.), а также программные произведения («зайчик», «ежик» и т. д.). Такой репертуар для взрослого студента, находящегося под влиянием музыкальной культуры из средств массовой информации, уже неактуален и неинтересен. Из опроса студентов было выяснено, что в область предпочтений молодежи входят саундтреки к фильмам и компьютерным играм, репертуар современных певцов или групп. Не всегда перечисленные произведения являются художественно ценными, но могут стать точкой опоры для начала обучения игре на инструменте и для поддержания интереса

к исполнительской деятельности, постепенно уводя студента от развлекательной к серьезной музыке. Как отмечалось ранее, в работе с начинающими исполнителями можно использовать репертуар для синтезатора или для исполнения в ансамбле. В исследованиях ученых или преподавателей музыкальных школ, ансамблевое музицирование часто упоминается как средство сохранения мотивации у исполнителя [6–9].

Проблема подбора репертуара для начинающих взрослых исполнителей занимает лишь небольшую часть времени преподавателя, так как студентов без музыкальной подготовки все-таки меньшинство. Вопрос же о репертуарной политике в музыкально-инструментальной подготовке будущих учителей музыки наиболее злободневен, так как до сегодняшнего дня программа по инструменту в институте искусств является идентичной программе будущего концертного исполнителя (например, в консерватории). Несколько десятилетий такая политика отлично вписывалась в подготовку учителя музыки, так как исполнение произведений на уроке являлось основой его профессионального труда. Но времена изменились и доля «живого» исполнения в общеобразовательной школе уменьшается. Это связано не только с появлением подходящего оборудования, но и с общим снижением уровня исполнения у молодых специалистов. Вследствие чего появилась необходимость в пересмотре исполнительских программ по музыкально-инструментальной подготовке со свободной концертной на обязательную, с опорой на репертуар школьных программ.

Такой подход не умоляет ни один принцип подбора репертуара (художественной ценности произведений, педагогической целесообразности, новизны, разнообразия стилей, жанров и форм и др.), но позволяет будущим учителям музыки более глубоко изучить произведения, на материале которых они будут формировать музыкальную культуру и вкус у детей.

Репертуар школьных программ (например, Г.П. Сергеевой и Е.Д. Критской) [10; 11] разнообразен: здесь собраны порядка 150–160 композиторов всего мира и не менее 500 их произведений.

Весь материал можно разбить по отдельным темам, которые будут закреплены за учебными семестрами.

Например: по направлениям (романтизм, классицизм, барокко и т.д.), по жанрам (симфонии, сонаты, прелюдии, песни, балеты, оперы, романсы, мюзиклы и т. д.), по странам (народное творчество и наследие композиторов отдельной страны), а лучше по музыкальному материалу класса (в 1 семестре – 1 класс, во втором семестре – 2 класс и т. д.).

Охватить на инструменте материал учебного предмета «Музыка» сложно, но разбивая его на произведения для эскизного изучения, отдельно для исполнительского анализа, для концертов, для бесед о музыке, можно изучить большую его часть.

Не вошедший в рамках данной дисциплины, музыкальный материал урока музыки может быть использован на других дисциплинах. Этот подход будет рассмотрен в русле следующего направления.

Третья тенденция – междисциплинарный подход в процессе музыкально-инструментальной подготовки. «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» – отмечал Я.А. Коменский [12, с. 287].

Любая дисциплина став частью одного целого – профессиональной подготовки будущего учителя музыки – сможет достичь лучшего результата в формировании компетенций, установленных федеральными государственными образовательными стандартами.

В институте искусств в область музыкально-инструментальной подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Музыка») входят следующие дисциплины: «Музыкально-инструментальная подготовка», «Ансамбль», «Концерт-

мейстерская подготовка».

Так, развивать умения аккомпаниатора на дисциплине «Концертмейстерская подготовка» можно на вокальном материале, который дети проходят в школе на уроке музыки. Инструментальный репертуар, соответственно, на оставшихся двух дисциплинах.

Каждая учебная область должна создавать условия для роста самостоятельности студента в музыкально-педагогической деятельности.

То есть, на концертмейстерской подготовке студент научиться аккомпанировать детскому хору, на музыкально-инструментальной подготовке – рассказывать о музыкальных произведениях, иллюстрируя их своей игрой, на ансамбле получит навык репетиционной работы для организации коллективного музицирования в школе.

Следовательно, если содержание любых дисциплин (истории музыки, сольфеджио, дирижирования и т. д.) будет разработано на материале необходимых учителю музыки компетенций в школе, то профессиональная подготовка в вузе станет более эффективной и нацеленной на результат.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Конечно, представленные тенденции развития не исчерпывают всех аспектов оптимизации процесса музыкально-инструментальной подготовки будущих учителей музыки. Перспективами дальнейшего исследования данной проблемы могут стать: исследование потенциала вокально-инструментального ансамбля и других видов коллективного музицирования в профессиональной подготовке современно бакалавра; изучение экспериментальных методик по чтению с листа, подбору на слух, транспонированию, повышающих мобильность и профессионализм молодых специалистов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антонова М.А. Организация процесса музыкально-инструментальной подготовки в педагогическом вузе // Вестник науки и образования. 2015. № 9 (11). С. 64–66.
2. Луганская Г.Б., Лысенко А.В. Реализация межпредметных связей в музыкально-инструментальной подготовке учителя музыки // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2014. № 4 (146). С. 44–48.
3. Мариупольская Т.Г. Исполнительская подготовка будущего учителя музыки. Проблемы и перспективы // Наука и школа. 2017. № 1. С. 141–145.
4. Чертовской А.Н. Пути и средства музыкально-инструментальной подготовки будущих учителей музыки начальных классов школы // Вестник Мининского университета. 2015. № 2 (10). С. 22.
5. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. URL: <http://slovarozhegova.ru> (дата обращения 20.03.2018).
6. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: Учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2004. 128 с.
7. Баренбойм Л.А. Размышление о музыкальной педагогике. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства. Л.: Музыка, 1974. 336 с.
8. Мильтонян С.О. Педагогика гармоничного развития музыканта: Новая гуманистическая образовательная парадигма. Тверь: ООО «РТС-ИМПУЛЬС», 2003. 216 с.
9. Пуриц И. Методические статьи по обучению игре на баяне. М.: Композитор, 2001. 224 с.
10. Сергеева Г.П. Рабочие программы. Предметная линия учебников Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской. 1-4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций. 5-е изд. М.: Просвещение, 2014. 64 с.
11. Сергеева Г.П. Музыка. 5-7 классы. Искусство. 8-9 классы. Сборник рабочих программ. Предметная линия учебников Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской: учебное пособие общеобразоват. организаций. 4-е изд., дораб. М.:

Просвещение, 2016. 126 с.

12. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1955. 655 с.

*Статья поступила в редакцию 28.03.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 378.147: 811

**СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОЙ  
ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

© 2018

**Сидаква Нелли Валентиновна**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, дом 44-46, e-mail: nelly@solt.ru)*

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема субъектного отношения и личностно-ориентированного подхода в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей. Рассматриваются факторы профессиональной подготовки и успешности будущих специалистов с акцентом на индивидуальные качества субъекта образования. Активное формирование ценностных личностных ориентаций позволяет интенсифицировать и интегрировать процесс языковой, методической, межкультурной и коммуникативной подготовки студентов. Для обеспечения полноценного формирования индивидуальных качеств личности студента, развития и совершенствования комплекса языковых знаний, умений, навыков и подготовки к практической деятельности, неперенным требованием является создание соответствующих педагогических условий. К ним следует отнести такие обстоятельства обучения, при которых происходит процесс целенаправленного отбора, моделирования и применения элементов содержания, методов, форм обучения для достижения дидактических целей. В статье обосновывается теоретическая модель субъекта иноязычного образования и определяются основные цели и требования к результатам обучения. Учитываются рекомендации и требования федерального образовательного стандарта к составлению обновленной образовательной программы и для реализации практико-ориентированных профессиональных и лингвистических компетенций. Последовательный и осмысленный подход к индивидуализации обучения открывает перед студентами большие возможности для ознакомления с зарубежным опытом в сфере избранной специальности и создания конструктивных отношений с партнерами в рамках своей профессиональной деятельности, а также содействует проявлению креативных способностей личности.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, неязыковые специальности, субъект образования, личностно-ориентированное обучение, профессиональная подготовка, индивидуальные качества личности, межкультурная коммуникация, педагогические условия, пересмотр учебных программ, лингвистические навыки.

**THE STUDENT AS A SUBJECT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN THE CONSECUTIVE  
ORGANIZATION OF THE TRAINING PROCESS**

© 2018

**Sidakova Nelly Valentinovna**, candidate of pedagogical sciences,  
associate professor of the foreign languages chair*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin street, 44-46, e-mail: nelly@solt.ru)*

**Abstract.** The article actualizes the problem of subjective attitude and personality-oriented approach in teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties. The factors of professional training and success of future specialists with an emphasis on the individual qualities of the subject of education are considered. An active formation of an individual's value orientations enables the intensification and integration of the process of students' linguistic, methodical, intercultural and communicative preparation. To ensure the full formation of the individual qualities of the student's personality, the development and improvement of the set of linguistic knowledge, skills, and preparation for practical activities, an indispensable requirement is the creation of appropriate pedagogical conditions. These include the study facilities in which a process of targeted selection, modeling and application of content elements, methods, and forms of instruction for achieving didactic goals takes place. The article substantiates the theoretical model of the subject of foreign language education and defines the main goals and requirements for learning outcomes. The recommendations and requirements of the federal educational standard for compiling an updated educational programme and for implementing practical-oriented professional and linguistic competencies are taken into account. A consistent and meaningful approach to the individualization of teaching opens up great opportunities for students to get acquainted with foreign experience in the field of their chosen specialty and to create constructive relations with partners in the framework of their professional activity, and also promotes the manifestation of creative abilities of the individual.

**Keywords:** foreign language education, non-linguistic specialties, the subject of education, personality-oriented studying, professional training, individual qualities of personality, intercultural communication, pedagogical conditions, revision of training programmes, linguistic skills.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Реализация требований федеральных образовательных стандартов открывает широкие возможности современному студенту для обучения и формирования опыта практической деятельности, ориентированной на становление будущей профессии.

В этих условиях приобретает новый смысл совокупность образовательных элементов: знаний, умений, навыков. В инновационной организации учебной деятельности задействованы все стороны процесса: формы, методы, средства, технологии обучения.

В вузе студент становится субъектом образования, активно осваивает его содержание, выстраивает и оценивает способы своей деятельности, анализирует ее результаты.

Субъектность как основное свойство личности проявляется в способности делать выбор и брать на себя ответственность за сделанный выбор, проявлять свою

индивидуальность и регулировать свое поведение. Позиция субъекта обеспечивает студенту непрерывность профессионально-личностного становления.

Через профессионально-личностные качества будущих специалистов проявляются свойства студента как субъекта образовательной и педагогической деятельности, что отражается в поведении по отношению к себе, людям, профессии. Профессионально-личностные качества постепенно находят отражение в виде устойчивых характеристик студента, а именно: профессионально-личностное целеполагание, ценности и смысл деятельности, мышление, направленность и др. [1, с. 118].

В центре внимания профессионально-ориентированного образования всегда находится личность, а процесс формирования и самоопределения личности является одной из ключевых задач для образования.

Особое значение сегодня приобретает обучение иностранным языкам на неязыковых факультетах в контексте применения их в профессиональной сфере [2].

Информационные образовательные технологии предоставляют обширные возможности для коммуникации и извлечения необходимой иноязычной информации в условиях отсутствия языковой среды и пробуждают интерес и необходимость изучения иностранных языков.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор.* В свете обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей, личностно-ориентированного образования и организации учебного процесса, связанного с этой проблемой, мы обращались к научным трудам Г.М. Андреевой, Т.А. Деминой [3], И.А. Зимней [4], Т.В. Исаевой [5], Т.И. Кузнецовой [6], А.К. Марковой [7], В.В. Серикова [8], Н.В. Сидаковой [9;10], В.М. Скоробовенко [11], И.Ю. Чернобровкиной, Н.С. Шабровой [12], И.С. Якиманской [13] и др. [14-19], в которых раскрываются основополагающие идеи этого явления, рассматриваются некоторые стороны индивидуального, субъективного подхода к обучению студентов иностранным языкам в системе высшего профессионального образования.

Анализ научно-исследовательской литературы в части содержания понятия «профессиональная компетентность» [20-26], выделяет некоторые индивидуальные качества личности будущего специалиста, формирующие его профессиональную пригодность и составляющие содержание представлений о сущности студента – субъекта иноязычного образования:

- работоспособность (выполнение профессиональных обязанностей в определенные сроки);
- предприимчивость (инициативность во внедрении инноваций в профессиональную деятельность, владение иностранными языками, совершенствование образовательных технологий, извлечение иноязычной информации);
- организованность (способность четко организовать свой труд, способность планировать, прогнозировать, контролировать и координировать профессиональную деятельность, анализировать и резюмировать информацию, в том числе иноязычную);
- лидерство (способность к руководству и воспитанию деловых качеств у коллег либо подчиненных, быстро принимать адекватные решения возникающих проблем);
- коммуникативность (способность поддерживать контакты с коллегами, зарубежными партнерами в сфере профессионального общения, создавать атмосферу доверия, толерантности и взаимопонимания);
- социальная ответственность (способность сочетать в работе государственные, корпоративные и личные интересы).

*Формирование целей статьи (постановка задания).* В нашей многолетней практике обучения иностранным языкам мы выработали алгоритм использования коммуникативных технологий субъективно-ориентированной направленности (будь то коммуникативные ситуации, диалоги, тесты, профессиональные деловые игры и др.).

Это создает условия для эффективного развития личностных качеств в работе и сознании студентов: субъективности, смысловторчества, рефлексивности и др.

Оптимизации профессиональной подготовки и индивидуальным особенностям личности способствует наличие интереса, мотивации и жизненных потребностей обучаемого.

При этом учитываются все рекомендации и требования федерального образовательного стандарта для реализации практико-ориентированных профессиональных компетенций.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* В представленном исследовании актуализируется проблема субъектного отношения и личностно-ориентированного подхода в обучении студентов иностранным

языкам, рассматриваемые как фактор профессиональной подготовки и успешности будущих специалистов.

Активное формирование ценностных личностных ориентаций позволяет интенсифицировать и интегрировать процесс языковой, методической, межкультурной и коммуникативной подготовки студентов.

В этом контексте мы обосновываем теоретическую модель субъекта иноязычного образования и определяем основные цели и требования к результатам обучения:

- отношение к студенту как субъекту, способному к культурному саморазвитию и самопознанию;
- создание условий для реализации личностных способностей: самоанализа, мотивации, эмоционального восприятия и рефлексии;
- формирование индивидуальности студента как активного носителя языкового субъектного опыта;
- активизация профессиональной и иноязычной компетентности как совокупности интеллектуальных, научных и культурно-коммуникативных качеств личности;
- совершенствование знаний, умений, навыков в области изучения иностранных языков и на уровне междисциплинарной взаимосвязи [27].

Любой вид профессиональной деятельности имеет собственную специфику.

Это утверждение относится и к деятельности, связанной с владением и применением на практике иностранных языков.

Исходя из этого, необходимо определить:

- 1 – факторы,
- 2 – педагогические условия,
- 3 – формы и методы в работе, оказывающие влияние на совершенствование профессиональных и языковых компетенций и ценностных ориентаций у субъекта иноязычного образования.

1. В процессе иноязычного образования у студентов формируется специфическое отношение к будущей профессии и к труду в целом, зависящее от объективных и субъективных факторов. Социально значимое отношение к избранной специальности, уровень ее престижности, материально-финансовый уровень, возможности карьерного роста, коммуникации с иноязычными партнерами по бизнесу – все это рассматривается как объективный фактор в профессиональном и иноязычном образовании. Субъективная позиция обучаемых формируется через мотивационно-личностное отношение к труду и собственно профессии и зависит от: а) готовности связать свою жизнь с определенным видом трудовой деятельности; б) осознания личностью интереса к избранной специальности; в) наличия духовно-нравственного потенциала и гражданской позиции в жизни и труде; г) активности и творческого начала по отношению к будущей профессии.

2. Задачей личностно-развивающего профессионального и иноязычного образования субъекта признается создание соответствующих педагогических условий для обеспечения полноценного формирования индивидуальных качеств личности: развития и совершенствования комплекса языковых знаний, умений, навыков и подготовки к практической деятельности. Начальная стадия подготовки к будущей трудовой деятельности закладывается в семье и школе. Профессиональное становление личности происходит в условиях средних и высших образовательных учреждений. К педагогическим условиям следует отнести такие обстоятельства обучения в высшей школе, при которых происходит процесс целенаправленного отбора, моделирования и применения элементов содержания, методов, приемов, форм обучения для достижения дидактических целей.

Однако нельзя сводить педагогические условия только к внешним обстоятельствам, оказывающим влияние на процесс обучения. Равноценную роль в этом процессе играют и внутренние особенности личности студента, т.е. субъективные условия, от наличия которых зависит формирование профессионально значимых качеств:

коммуникативных навыков, гностических, интеллектуальных, конструктивных способностей, собственной активности студента [28–30].

3. В целях достижения положительных результатов в вопросе совершенствования профессиональных и языковых компетенций у субъекта иноязычного образования в выполнении поставленных задач лично-ориентированной направленности, мы разработали конструктивные формы и методы в педагогической деятельности и предусмотрели оптимальные пути их реализации с акцентом на формирование иноязычной компетенции обучаемых:

- выработка единой стратегии в профессиональной подготовке студента вуза средствами иностранных языков;

- проведение комплексного анализа практических занятий по иностранным языкам с коллегами – сотрудниками кафедры;

- использование в процессе обучения иностранному языку коммуникативных технологий: тестов, коммуникативных ситуаций, диалогов, других интерактивных методов с тематикой по избранной специальности;

- систематическое обсуждение в студенческой группе результатов самостоятельной и творческой работы по избранной тематике;

- использование инновационных технологических средств для информационной поддержки в получении профессиональных и лингвистических навыков и знаний;

- обеспечение учебно-методической литературой для аудиторной и самостоятельной подготовки студентов;

- доработка и пересмотр учебных программ и планов по дисциплине «Иностранный язык» для неязыковых специальностей.

Обновленное проектирование учебных программ курса «Иностранный язык» предусматривает перепланировку согласно рекомендациям и требованиям федерального образовательного стандарта, направленного на конкретные научные концепции модернизированного содержания обучения для реализации практико-ориентированных профессиональных иноязычных компетенций, а также на развитие личностного потенциала студентов.

Создание и апробация инновационной системы профессионального становления и воспитания студенческой молодежи по основным направлениям интеграционной деятельности вуза предъявляет жесткие требования к вопросу обеспечения и оценки эффективности качества иноязычного образования.

Поскольку система обучения иностранным языкам в вузе ориентирована на личность студента как субъекта иноязычной учебно-профессиональной организации труда, она предполагает овладение всеми видами речевой деятельности: аудированием, говорением, устной и письменной речью.

Особую значимость приобретает работа с узкопрофессиональными текстами, являющаяся важнейшим показателем лингвистических способностей и творческой активности студентов и формирующая практикоориентированный подход к анализу специализированной литературы.

При этом проявляется оптимальная степень обученности иностранному языку и способность передачи основной идеи и профессионального характера текста, а также учитываются все особенности и индивидуальные навыки обучаемых.

Субъективный подход к реализации речевой деятельности студента и индивидуальная работа с образовательной литературой включает в себя следующие этапы:

- работу с адаптированными текстами страноведческой и специальной направленности и лексико-грамматический разбор текста (первый этап);

- работу с аутентичными текстами общекультурного и общеделового характера (второй этап);

- расширение словарного состава, формирование терминологического словаря по специальности – тезауруса (третий этап);

- работу с аутентичными узкопрофессиональными текстами (четвертый этап);

- реферирование, аннотирование аутентичных профессионально-ориентированных текстов (пятый этап)

- составление резюме, рекомендательного или делового письма на изучаемом языке (шестой этап).

Список можно продолжить в зависимости от степени обученности и владения языком, от реальной языковой практики и интерактивных форм обучения, моделирующих будущую профессиональную деятельность.

Такие этапы работы с текстами, как реферирование, аннотирование, рецензирование, дают возможность выразить свое собственное мнение, субъективное видение полученной и/или переработанной информации и интерпретировать материал сообразно исходному содержанию и смыслу, совершенствуя свои лингвистические и профессиональные навыки. Способ сокращения и сжатия текста развивает также творческие способности студентов, совершенствует навыки самостоятельной работы с аутентичной литературой, умения представить текст в соответствии с языковыми и стилистическими особенностями первоначального варианта текста.

Представленный образец работы с текстами является лишь эпизодом в многогранной деятельности по воспитанию и обучению студентов иностранному языку с субъективным подходом и рассматривается как неотъемлемая часть иноязычного вузовского образования.

Объективно, для реализации задачи индивидуализации образования необходимо преодолевать возникающие проблемы методического и информационного плана, поскольку существующие учебные программы не отвечают всем требованиям инновационной системы обучения.

Более глубокий, последовательный и осмысленный подход к индивидуализации образования и, соответственно, к составлению обновленной образовательной программы, открывает перед субъектом обучения большие возможности для ознакомления с зарубежным опытом в сфере избранной специальности, для создания конструктивных отношений с представителями различных стран в рамках своей профессиональной деятельности, а также содействует проявлению креативных способностей личности.

Таким образом, главным воспитательным и созидательным постулатом в сфере обучения студента как субъекта иноязычного образования должна быть готовность к межкультурной коммуникации на профессиональном уровне, к аналитической иноязычной компетенции и информационной социализации, к формированию высших духовных отечественных ценностей и интернационального наследия.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Ценностной установкой и объективным показателем отношения студентов к будущей профессиональной деятельности является любовь и бережное отношение к избранной специальности, стремление к достижению поставленной перед собой цели.

В этой связи сферой субъективно-ориентированного иноязычного образования и межкультурного воспитания должна быть специализированная программа, направленная на обеспечение реальных условий для формирования нового знания, проявления творческой индивидуальности обучаемых в профессиональной деятельности и жизни, интеллектуального развития и созидательной активности.

Личностно-ориентированное отношение к студенту как субъекту иноязычного образования базируется на признании его как личности с собственными убеждениями и проявлением гуманистических идей, с устойчивой

психикой в отношении жизненных ситуаций, уважении к родной и иноязычной культуре и целостному мирозданию.

Дальнейшие исследования и научно-методические разработки в этой области должны стать непременным атрибутом воспитания современной молодежи, формирующего у субъектов образования социально значимые компетенции: межкультурные, коммуникационные, иноязычные, интеллектуальные, общественно-правовые и профессиональные.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чернобровкина И.Ю. Развитие студентов в процессе изучения иностранного языка // Модернизация отечественного педагогического образования: проблемы, подходы, решения: Сб. науч. трудов. Ч.1.– Таганрог, 2005. – С.116–118.
2. Сидакова Н.В. Характерные черты модернизированного содержания обучения иностранному языку // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова.– 2014.– Т.20 – №5. – С. 201–204.
3. Демина Т.А. Самоопределение личности как междисциплинарная проблема гуманитарных наук // Вестник ОГУ.– 2005.– №12. – С. 94–98.
4. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе.– 1970.– №1. – С. 37–46.
5. Исаева Т.В. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавания // Педагогика.– 2006.– №9. – С. 55–60.
6. Кузнецова Т.И. Гуманитаризация высшего технического образования в условиях личностного подхода.– М.: РХТУ, 1998. – 98 с.
7. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля учителя // Вопросы психологии.– 1982.– №2. – С. 76– 82.
8. Сериков В.В. Осознать себя исследователем // Педагогика.– 1996.– №1. – С. 118–119.
9. Сидакова Н.В. Личностно ориентированный подход как стратегия системного и последовательного процесса обучения иностранному языку // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология.– 2015.– №2(21). – С. 146–149.
10. Сидакова Н.В. Формирование профессиональной компетентности студентов неязыковых специальностей вуза средствами иностранного языка в условиях многоуровневого образования: Дисс. ... канд. пед. наук. – Владикавказ, 2010. – 236 с.
11. Скорбобенко В.М. Компетентный подход к образованию и проблемы развития личности // Модернизация отечественного педагогического образования: проблемы, подходы, решения: Сб. науч. трудов. Ч.1.– Таганрог, 2005. – С. 255–258.
12. Шаброва Н.С. Языковая личность и иностранный язык // Профессиональное образование. Столица.– 2008.– №4. – С. 18–20.
13. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии.– 1995.– №2. – С. 31–42.
14. Тараносова Г.Н., Якушева Т.С. Оценка эффективности формирования компетентности научной межкультурной коммуникации педагогов неязыковых специальностей вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 112–116.
15. Бульдина И.А. Основные принципы обучения говорению на иностранном языке (английском) студентов неязыковых специальностей вуза с разным уровнем подготовки // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 9–12.
16. Быкова Д.В. Национальный колорит художественных произведений как единица мотивации студентов неязыковых вузов на занятиях по английскому языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 22–24.
17. Сысоева Ю.Ю. Компетентный подход при формировании иноязычной компетенции у студентов неязыковых вузов в условиях фгос третьего поколения // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 36–40.
18. Лопухова Ю.В. Методические основы применения технологии модульного обучения при изучении грамматики в неязыковых вузах // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 193–198.
19. Гудкова С.А., Яницкий А.И. Особенности формирования навыков работы с иноязычными текстами у студентов неязыковых профилей подготовки // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 7–10.
20. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Профессиональная компетентность бакалавра // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 22–23.
21. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста как качества личности // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 36–38.
22. Кадилова Г.А. Особенности формирования профессиональных компетентностей студентов экономических факультетов в вузах республики Таджикистан // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 112–117.
23. Алехина М.А., Есаулова И.В. Формирование профессиональной компетентности студентов экономических направлений в процессе изучения математических дисциплин // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 49–53.
24. Власенко С.В., Хрушев В.А. Формирование профессиональной компетентности в работе с детьми группы риска студентов специальности «социальная педагогика и самопознание» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 18–21.
25. Коваль В.А. Проблема формирования профессиональной компетентности будущих учителей-филологов в научной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 20–23.
26. Тараносова Г.Н., Абрамова Т.А. Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов в работе с одаренными детьми // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 254–257.
27. Сидакова Н.В. Обучение второму иностранному языку как билингвальный процесс в образовании студентов неязыковых специальностей // Балтийский гуманитарный журнал.– 2016.– Т.5.– №3(16). – С. 185–189.
28. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя.– М.,1990. – 234 с.
29. Сидакова Н.В. Принцип системности в технологии модульного обучения иностранным языкам // Азимут научных исследований: педагогика и психология.– 2016.– Т.5.– №4 (17). – С. 213–216.
30. Sidakova N.V. L'esprit scientifique Учебное пособие по технике перевода специальных текстов / Под ред. докт.филолог. наук, проф. Т.Д. Щербаковой. Владикавказ, 2014. – 103с.

Статья поступила в редакцию 19.04.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 378

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2018

**Сопоева Нелли Хазбиевна**, доцент кафедры начального и дошкольного образования психолого-педагогического факультета*Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Аннотация.** В последние десятилетия в обществе усилился интерес к воспитанию подрастающего поколения в конкретном социокультурном и национальном пространстве. Процессы гуманизации общественной жизни, социализации личности, гуманитаризации и фундаментализации образования определяют выбор качественно новых подходов и технологий для развития человека с учетом его индивидуальных особенностей, интересов, потребностей, мотивов и ценностных приоритетов. Одним из необходимых условий регионализации и демократизации современной системы образования выступает всесторонний учет специфических особенностей региональной системы воспитания и обучения младших школьников и их адаптации к школьному обучению. В связи с этим, данная статья посвящена исследованию теоретико-методологических и технологических аспектов использования национально-регионального компонента в обучении младших школьников, которые приобретают особую актуальность в поликультурном, полиэтничном и поликонфессиональном образовательном пространстве в условиях Северокавказского региона. Основой для разработки основных образовательных программ и учебников, а также методических рекомендаций по реализации национально-регионального компонента должны послужить государственные образовательные стандарты, в которых установлены объем и уровень базового образования, стратегические цели и задачи развития российского образования. Основные образовательные программы по своему содержанию могут незначительно отличаться от образовательного стандарта, но все они должны обеспечивать уровень, не ниже задаваемого государственным стандартом. Только такой подход гарантирует высокий уровень подготовки выпускников школы и обеспечивает эквивалентность регионального и федерального уровней общего образования. Национально-региональный компонент дает образовательным организациям возможность устанавливать единицу школьного компонента и тем самым отражать их специфику и направленность.

**Ключевые слова:** национально-региональный компонент, обучение младших школьников, образовательные стандарты, поликультурное образование.

## THEORETIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF USING THE NATIONAL-REGIONAL COMPONENT IN THE LEARNING OF YOUNG SCHOOLCHILDREN

© 2018

**Sopoeva Nellie Khazbieva**, associate assistant professor of primary and pre-school education of psycho-pedagogical faculty*North Ossetian State University after K.L. Khetagurov  
(362025, Russian Federation, Vladikavkaz, street Vatutina, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)*

**Abstract.** In recent decades, the interest in educating the younger generation in a specific socio-cultural and national space has increased in society. The processes of humanization of social life, socialization of the individual, humanitarianization and fundamentalization of education determine the choice of qualitatively new approaches and technologies for human development, taking into account its individual characteristics, interests, needs, motives and value priorities. One of the necessary conditions for regionalization and democratization of the modern education system is the comprehensive consideration of the specific features of the regional system of education and training of younger schoolchildren and their adaptation to schooling. In this regard, this article is devoted to the study of theoretical, methodological and technological aspects of the use of the national-regional component in the teaching of junior schoolchildren, which acquire special relevance in the multicultural, polyethnic and polyconfessional educational space in the conditions of the North Caucasus region. The basis for the development of basic educational programs and textbooks, as well as methodological recommendations for the implementation of the national-regional component, should be the state educational standards, which establish the volume and level of basic education, the strategic goals and objectives of the development of Russian education. The main educational programs may differ slightly from the educational standard in their content, but all of them should provide a level not lower than the state standard. Only such an approach guarantees a high level of training of school graduates and ensures the equivalence of regional and federal levels of general education. The national-regional component enables educational organizations to establish a unit of the school component and thereby reflect their specificity and orientation.

**Keywords:** national-regional component, education of junior schoolchildren, educational standards, multicultural education.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Современные реалии процесса обучения младших школьников требует от учителя владения основами педагогического мастерства, базирующегося на активном и глубоком знании инновационных образовательных технологий. Это говорит о том, что педагогам сегодня нужны не только академические знания теории и методологии преподаваемой дисциплины, но и готовность реализовать эти знания и умения с учетом конкретных условий, особенностей многонационального состава учащихся. Связь основного предметного курса с историей, культурой, традициями родного края, с его языком и природой позволяет учителям проводить уроки по математике и другим предметам более интересно по содержанию, воспитывать любовь к родному краю, способствует успешному усвоению младшими школьниками курса начальной школы. Обучение младших школьников должно

содержать элементы национально-регионального компонента. Введение его в программы предметов начальной школы требует от учителей определенных знаний по вопросам краеведения, языковой культуры и истории республики, экологии и окружающего мира.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В соответствии с концептуальными и конструктивными положениями «Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года», принятой Постановлением Правительства Российской Федерации от 13 декабря 2012 года, национально-региональный компонент реализуется в целях обновления содержания и структуры основных образовательных программ национально-регионального компонента, совершенствования его в соответствии с требованиями социального заказа

и задачами инновационного развития, а также в целях организации целостного комплекса универсальных учебных знаний, умений и навыков самостоятельной учебно-познавательной деятельности и развития личной ответственности учащихся [1]. В системе образования, как отмечают некоторые исследователи (З.К. Малиева, Б.А. Тахохов, В.А. Цагараев), на региональном уровне вырабатываются новые тенденции, отражающие, с одной стороны, особенности мирового педагогического опыта, с другой стороны – национально-региональный компонент, обусловленный географическими, историческими, национальными, экономическими, этнокультурными особенностями, менталитетом народа [2]. «При осуществлении деятельности, направленной на увеличение престижа, пишет М.И. Бекоева, необходимо учитывать его психологические аспекты: престижно то, что под силу далеко не всем, что определяет качественно новый уровень взаимоотношений и стимулирования, что связано с высоким уровнем компетентности, что является общественной ценностью и формирует определенную социальную дистанцию» [3, с. 203–206]. Результативность сравнительных педагогических исследований закономерностей и тенденций развития теории и практики в разных странах и регионах мира значительно повышается, если образовательные процессы и тенденции изучаются на трех уровнях: международном – федеральном – региональном. Реализация национально-регионального стандарта, по мнению другой группы ученых (Н.И. Асташина, М.В. Симусева), нуждается в переходном периоде, необходимого для разработки новой нормативной документации, учебно-методических комплексов, программ подготовки и переподготовки педагогических работников, совершенствования образовательных стандартов [4, с. 121–125]. В соответствии с нормативными документами, по справедливому замечанию Н.В. Бакшаевой и Н.В. Борисовой, возможно изучение материалов национально-регионального компонента в рамках существующих учебных программ федерального компонента в виде муниципальных модулей согласно установленным временным нормативам. Содержание национально-регионального компонента по различным дисциплинам, как правило, разрабатывается преподавателем на основе авторских программ, методических рекомендаций республиканских институтов профессиональной подготовки и переподготовки педагогических работников, методистами органов управления образования [5, с. 219–221]. «Все нормативные документы, как пишет В.В. Мишова, должны быть интегрированы в единый стандарт национально-регионального компонента в рамках Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения» [6].

#### *Формирование целей статьи (постановка задания).*

Важное место в системе непрерывного поликультурного образования занимает именно начальная ступень образования, где закладываются основополагающие представления о национальной культуре, межнациональной и межкультурной толерантности. Объем информации краеведческой направленности, вводимой в образовательную программу, зависит от общего круга интересов и мировоззрения преподавателя, его профессионализма и педагогического мастерства. Следовательно, национально-региональный компонент – требование нового времени, современного общества. В сегодняшних условиях педагогической действительности, изменяющейся в силу специфических историко-культурных перемен, бесспорна актуальность и необходимость учета национально-регионального компонента в образовательном процессе [7].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Цель национально-регионального компонента – воспитание бережного отношения к культуре и народным традициям родного края. Национально-региональный компонент, как отмечает Е.М. Громова, – это важный

раздел государственного образовательного стандарта, обеспечивающий процесс приобщения подрастающего поколения к общекультурным и национально-культурным ценностям; это – норма, запросы общества, правила, установленные в региональной системе образования и обязательные для выполнения каждым региональным учебным заведением [8]. Культурное наследие и самобытность той или иной нации едва ли может быть целиком постигнуто без исследования устного народного творчества, национального искусства, которое складывалось на протяжении многих столетий. Обучение и воспитание младших школьников на материалах, содержащих национально-региональный компонент, дают возможность обучающимся раскрыть предпосылки становления и развития социокультурного пространства своей малой родины. Они также способствуют формированию у школьников интереса к зарождению российской культуры и истории, к традициям русского народа, вырабатывают высокие истинные чувства патриотизма и гражданской идентичности.

Национально-региональный компонент в образовании должен выступать в качестве составного элемента культурно-образовательного процесса в целом, быть пронизанным прогрессирующими идеями гуманизма и толерантности, непрерывного диалога различных культур и цивилизаций, их взаимообогащения в ходе непростого исторического взаимодействия народов разных национальностей и вероисповеданий. Реализуя данную позицию в практике общеобразовательных учреждений, необходимо указывать на специфические требования, предъявляемые к учителям. Учителя должны выступать не только в роли информаторов и носителей национальных традиций со всеми их специфическими характеристиками, но и как широко мыслящие, высоко образованные наставники, способные определить место и роль национальной культуры в структуре общемировых ценностей. Каждая национальная культура (В.И. Рожина), как правило, имеет определенные религиозные корни, которые имеют этноинтегрирующую, этнообразующую и этноконфессиональную направленность [9].

Многолетний поиск национальных, общенародных реалий, нравственного морально-этического идеала осуществлялся, предпочтительно, в религиозных течениях. Традиции, обряды, обычаи современной жизни часто тоже проявляются в ярко выраженных культовых формах. В связи с этим, в национальной системе образования появляется серьезная проблема, связанная с необходимостью внесения в светское образование элементов нравственно-эстетического, духовного воспитания. Ее решение необходимо начать с насыщения основных образовательных программ учебными дисциплинами, раскрывающими процесс нравственного развития и духовного становления как своего народа, так и всей цивилизации в целом, демонстрирующими историческую роль религиозных течений как форм личного самовоспитания, самопознания и самосовершенствования, так и механизмов мировоззренческих акцентов в обучении естественнонаучным дисциплинам, способным к успешному формированию у подрастающего поколения современной научной картины мира. Однако сегодня, как видим, повсюду отношение к родному языку, как к важнейшему национальному достоянию, меняется не в лучшую сторону. Основной проблемой национально-языковой политики на уровне государства выступает сегодня создание систем национального образования [10].

В национальных регионах школа остается очагом национальной культуры для носителей родного языка. Возрождение национального самосознания нужно связать с языком, так как в родном языке есть все для чувства национальной гордости. Родной язык является величайшим из национальных феноменов. Это обстоятельство делает особенно важными следующие установки:

– каждый народ – великий педагог, соответственно

самый лучший педагог – родное слово [11];

– в современном многообразном мире реально действующей, является этнопедагогика, а для обучения конкретному предмету – этнодидактика [12];

– историческая судьба народа складывается на основе исторической памяти; то же происходит с личностью; без памяти нет духовности, без духовности нет личности.

Развитие национальной школы происходит путем взаимодействия социально-педагогических и психологических факторов: память – традиция – культура – воспитание – духовность – личность – народ.

В Северной Осетии проживает около 800 тыс. человек и более 100 национальностей. В этом проявляется поликультурная составляющая нашего региона, что, соответственно, порождает определенные трудности при разработке занятий, включающих региональный компонент. Очень важно с раннего возраста проводить ознакомление детей с различными этническими особенностями народов, населяющих нашу страну. Национально-региональный компонент в начальных классах вводится с целью формирования у обучающихся целостного представления о родном крае – республике Северная Осетия – Алания, сохранения и развития экономических и социально-культурных достижений и традиций региона. Это способствует формированию креативных способностей учащихся (Л.А. Уртаева), развитию гражданской позиции по отношению к окружающему миру и общественным явлениям [13].

Одним из жанров народного искусства выступает орнамент. По стилю орнамента отдельных национальных регионов можно проследить историческое развитие народности (нации), смысл национальных обычаев. Знакомство с национальным прикладным искусством содействует совершенствованию урока математики с геометрическим содержанием. Ученики должны знать, что рисунок, орнамент, узор и украшения создаются не просто так, а на основе соблюдения симметрии и пропорции. Рассматривая орнамент, учащиеся смогут охарактеризовать их, используя свои знания курса геометрии» [14].

Осваивая преобразования на плоскости в геометрии – подобие фигур, отрезок, треугольник, осевую и центральную симметрии, круг, полукруг, окружность ученики знакомятся с применением осетинского орнамента для украшения элементов мебели, национальной одежды, посуды, панн, оружия [15; 16]. Специфической резьбой по дереву осетинские мастера украшали стены, кресла, кровати, столы, двери, окна, крыши и т. д. До сегодняшних дней у осетин сохранился национальный обычай: в день свадьбы невеста надевает специальный национальный костюм, который состоит из бархатной шапочки, расшитой шелком; платья, украшенного красивым, символизирующим нравственность и духовную чистоту, орнаментом. Костюм дополняют изысканными нагрудными металлическими крючковидными узорами, параллельно размещенными на груди. Национальный орнамент осетин состоит из спиралей, разнообразных завитков, листьев и лепестков растений. Все это в соединении с геометрическими фигурками: отрезком, кругом, окружностью, треугольником, прямоугольником, ромбом, создает неповторимые орнаменты [7].

На уроках математики, после знакомства с разновидностями орнаментов, можно предложить ученикам создавать свои варианты узоров для орнамента, используя разные геометрические фигуры, то есть вносить в работу созидательный элемент [14]. Содержание образования в национальной школе должно основываться на современных концепциях с использованием личностно-ориентированного подхода. Только использование индивидуального подхода, направленного на обеспечение благоприятных условий для совершенствования врожденных способностей и задатков каждого школьника позволит учителю успешно решить проблемы гармоничного развития каждого ученика, активно мыслящего и эффективно действующего в непростых ситуациях современного общества. Как отмечают некоторые ученые (Н.В. Бакшаева, Н.В. Борисова), в будущем это активизирует процесс познания и осмысления сущности собственной национальной «Я-концепции» [5].

В традиции осетинского застольного этикета особое внимание уделяется разделке, приготовление и раздача определенных частей жертвенной туши барана. Известно, что у барана 24 ребра. На каждом столе должно быть три ребра. На сколько столов хватит 24 ребер?

Самый любимый из героев нарского эпоса – нарт Сослан, которого олицетворяли с Солнцем. Нарт Сослан всегда шел на такие дела, перед которыми отступали в нерешительности другие нарты. Именно ему поручали самую тяжелую и ответственную работу и знали, что он не подведет.

– Однажды нарты поручили Сослану перегнать стада на летнее пастбище. Всего было 1692 животных: быков, телят, баранов и козлов. Из них быков было – четвертая часть, телят столько же и еще 126, а баранов и козлов поровну. Сколько баранов было в стаде?

– Собрал нарт Урузмаг много гостей на кувд в честь рождения сына Сослана. Его мудрая жена Сатана приготовила осетинское пиво (алутон) и заполнила им 40 кувшинов по 5 литров в каждом. Сколько пива приготовила Сатана на кувд?

– Однажды нарт Ацамаз, один из сыновей Уаза, забрался на Белую гору и оттуда раздались волшебные звучания золотой свирели для невиданной красавицы Агунды. Оживился лес, затрепетали птицы, многоцветные ледники стали таять на глазах, а с Черной горы стали спускаться стаи тур и козлов, танцующая чудесный осетинский массовый симд. Задания на умножение и деление на 2, счет по два. Что за массовый танец симд? По сколько человек могут его танцевать? Сколько женщин и мужчин могут участвовать в этом изумительном танце?

– Злой волшебник похитил у Ацамаза свирель, унес ее в подземное царство и спрятал в сундуке. Чтобы открыть сундук и достать свирель нужно отгадать код сундука. Известно, что код трехзначное число, записанное тремя из цифр 1, 2, 3, 4 и это число больше, чем 400. Сколько чисел нужно проверить, чтобы определить код? Какой код можно набрать, чтобы открыть сундук?

– Когда Ацамаз играл на золотой свирели, для красавицы Агунды, то оживал весь лес. Животные собирались на его игру. Вот и в этот раз собрались звери: 11 медведей, лис в 2 раза больше, чем медведей, а зайчат столько, сколько медведей и лис было вместе. Сколько животных собралось на поляне?

– Среди нартов жила мудрая женщина Сатана. Все нарты ее уважали и почитали. Рецепт осетинского пива принадлежит ей. Она составила задачу:

«Я на пир нартов приготовила 80 л пива. Нарты пировали 3 дня. В первый день израсходовали 23 л пива, во второй в 2 раза больше, чем в первый. Сколько литров пива осталось на третий день?» [3:81]

– Красавице Агунде Сатана подарила кружево длиной 84 см. Агунда решила кружевом обшить по всему периметру платочек квадратной формы. Какого размера платочек сможет обшить Агунда этим кружевом, если на каждый уголок нужно добавить этого кружева еще по 1 см?

– У нарта Урузмага и его жены Сатаны родился сын Сослан. Собрались гости на кувд в честь рождения сына. Сатана испекла для гостей 50 пирогов с сыром (уалибахта), 30 пирогов из листьев свеклы и сыра (сахараджинта) и 40 пирогов с мясом (фыдджинта). Сколько всего пирогов испекла Сатана? На сколько столов хватит этих пирогов, если положено на каждый стол ставить по три пирога?

– Однажды нарты спросили у Сырдона, сколько звезд на небе. Не знал хитроумный нарт ответ на этот вопрос.

Но не желая признаваться в этом, он ответил: «Если к этому числу прибавить 1473 и от полученного результата отнять 1825, то получится ровно 7000».

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Важный аспект деятельности в этом направлении – приобщение школьников к национальным традициям и обычаям осетинского народа. Были периоды, когда народным традициям не уделялось достаточного внимания, результатом чего стало то, что современная молодежь не знает лучшие традиции своего народа, некоторые молодые юноши и девушки могут проявить неуважение к старшему поколению, недостойно вести себя в обществе и др. За последние десятилетия значительная часть традиций подверглась искусственному вырождению. Задача общеобразовательной организации – помочь в сохранении, укреплении и накоплении знаний о прогрессивных национальных традициях осетинского народа, суметь презентовать в восхитительной и доступной форме обучающимся необходимую информацию, уметь применять ее в процессе преподавания всех дисциплин, в том числе и математики. Включение регионального компонента в базовую и дополнительную части образования способствует возрождению национально-самобытных традиций, культуры, философии, нравственности. Человеческие ценности не сводятся лишь к сумме накопленных материальных и духовных ценностей, а предполагают формирование у новых поколений способности быть творцом новых ценностей, новых систем отношений друг к другу.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года <http://gpp.nashaucheba.ru/docs/index-12590.html> (дата обращения 10.03.2018 г.).

2. Тахохов Б.А., Малиева З.К., Цагараев В.А. Образование. Воспитание. Культура. Пропедевтика и снятие морального отчуждения личности на основе культурологического подхода. Монография.– Владикавказ: изд-во СОГУ, 2012. -2012. С. 63–68.

3. Бекоева М.И. Организационно-управленческие условия предупреждения конфликтов в коллективе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №4 (21). С. 277–280.

4. Асташина Н.И., Симусева М.В. К вопросу об использовании интерактивных методов обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 15–18.

5. Бакшаева Н.В., Борисова Н.В. Практика разработки цифровых образовательных ресурсов по национально-региональному компоненту в курсе биологии // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2008. № 11. С. 219–221.

6. Мишова В.В. Вопросы взаимодействия теории и практики педагогического творчества в образовательном процессе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 121–125.

7. Ахметжанова Г.В., Юрьев А.В. Роль педагогического образования в инновационной образовательной среде вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 30–32.

8. Громова Е.М. Роль национально-регионального компонента в формировании этнокультурной толерантности школьников. В сборнике: Технологическое образование: Теория и практика // Межвузовский сборник научных статей. Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова. Ульяновск, 2006. С. 108–112.

9. Рожина В.И. Национально-региональный компонент и его реализация в структуре образования // Приднепровский научный вестник. 2017. Т. 4. №6. С. 072–075.

10. Карсанова Е.В. Беженцы и вынужденные переселенцы как социальная проблема современности // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С.

29–31.

11. Шевцов А.М. Манипулирование толерантностью как компонент информационной войны // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 75–77.

12. Колмакова В.В., Одарюк И.В. Проблема включения регионоведческого материала в содержание национально-регионального компонента образования в школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5-2 (71). С. 186–188.

13. Уртаева Л.А. Национально-региональный компонент как средство повышения качества музыкального образования младших школьников // Современные технологии в образовании. 2016. №16. С. 174–178.

14. Бекоева М.И. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках математики // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017. Т. 2. №75. С. 203–206.

15. Беляев Г.Ю. Проблемы формирования профессионально-ориентированной компетентности студентов педагогических вузов в сфере воспитания // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №2 (19). С. 13–16.

16. Никонов Р.В. Методологическое обоснование моделирования межкультурного образовательного процесса // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №2 (19). С. 106–110.

*Статья поступила в редакцию 10.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

**ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ АУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ**

© 2018

**Тахохов Борис Александрович**, доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета, заведующий кафедрой педагогики и психологии*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова  
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: borisbit@mail.ru.)*

**Аннотация.** В статье раскрывается авторское убеждение в том, что основной целью аудиторных занятий следует признать не передачу знаний-информации от преподавателя к студентам, не только получение последними определенных сведений из предметной области (хотя роль этого процесса нельзя отрицать), а формирование мотивации к самообразовательной деятельности, которая основывается на интересе к той или иной учебной дисциплине, а через нее – к будущей профессиональной деятельности. Таким образом, в статье красной нитью проходит мысль о важности формирования самообразовательных компетенций студентов в аудитории, в основном на практических занятиях, под руководством преподавателя. Кроме того, актуализация данной темы вызвана необходимостью выполнения установок образовательных стандартов на всемерное развитие самостоятельности студентов в приобретении необходимых знаний и умений. Методология работы базируется на системном, личностно ориентированном, деятельностном и модульно-компетентностном подходах, на принципах социального партнерства и гибкости содержания и педагогических технологий с использованием таких методов, как обобщение и анализ, сравнение и описание. Проведенным исследованием установлено, что в условиях относительно небольшого количества часов, отводимых на аудиторные занятия по каждой учебной дисциплине, и усиления самообразовательной составляющей необходимо коренным образом менять содержание и методику проведения практических занятий, сделать их важнейшим фактором формирования самообразовательных компетенций: именно во время педагогического взаимодействия учебной группы и преподавателя создается пространство коллективного творчества, в процессе которого, соревнуясь, заражая друг друга, все участники этого педагогического действия получают определенный опыт для самостоятельной работы. Реализация предлагаемого подхода к проведению аудиторных занятий создаст необходимые условия для выстраивания индивидуальной позиции студентов в образовательном процессе вуза, способствует формированию их самообразовательных компетенций, являющихся важнейшим условием повышения качества подготовки специалистов.

**Ключевые слова:** компетенция, самостоятельная работа, образовательный процесс, практические занятия, фронтальные, индивидуальные и групповые формы.

**FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCES OF STUDENTS  
IN THE COURSE OF CLASSROOM ACTIVITIES**

© 2018

**Takhokhov Boris Aleksandrovich**, doctor of pedagogical sciences, professor, dean of psychology and pedagogical faculty, head of the chair pedagogical and psychology*North-Ossetian State University of K.L. Khetagurov  
(362025, Russia, Vladikavkaz, street Vatutina, 46, e-mail: borisbit@mail.ru.)*

**Abstract.** The article reveals the author's belief that the main goal of classroom activities is not the transfer of knowledge – information from the teacher to students, not only the receiving of certain information from the subject field by the latter (although the role of this process can not be denied), but the formation of motivation for self-educational activity which is based on interest in a particular academic discipline, and through it - in future professional activity. Thus, the idea of the importance of forming self-educational competences of students in the classroom, mostly in practical classes, under the guidance of the teacher runs all through the article. In addition, the actualization of this topic is caused by the need to meet the requirements of educational standards for the full development of students' independence in acquiring the necessary knowledge and skills. The methodology of work is based on systemic, personality-oriented, activity and modular-competence approaches, on the principles of social partnership and content flexibility and pedagogical technologies using methods such as generalization and analysis, comparison and description. The conducted research found that in the relatively small number of hours assigned to classroom classes for each academic discipline and the strengthening of the self-educational component, it is necessary to change radically the content and methodology of conducting practical lessons, making them the most important factor in the formation of self-educational competencies: exactly during the pedagogical interaction of the educational group and the teacher a space of collective creativity is produced, in the process of which, competing, infecting each other, each participant of this pedagogical activity receives a certain experience for independent work. The implementation of the proposed approach to conducting classroom lessons creates the necessary conditions for the formation of the individual position of students in the educational process of the high school, contributes to the formation of their self-educational competencies, which are an essential condition for improving the quality of training of specialists.

**Keywords:** competence, independent work, educational process, practical classes, frontal, individual and group forms.

*Постановка проблемы, актуальность.* Самообразовательные компетенции абсолютно доминируют среди всех ключевых компетенций, необходимых специалисту в любой профессиональной деятельности (Е. Астахова [1], Т.И. Шукшина и Ж.А. Мовсесян [2] и др. [3; 4]). Их значение для получения полноценного образования подчеркивается тем обстоятельством, что в федеральных образовательных стандартах высшего образования удельный вес самостоятельной работы колеблется от 40 % до 60 % от общего числа часов, отведенных на изучение той или иной дисциплины. На скрижали каждой образовательной организации незримо присутствуют слова А. Дистервега о непреходящем значении «собственной деятельности, собственных сил, собственного напряжения» для «приобщения к развитию и образованию». Рефрен одного и того же прилагательно-го призыва подчеркнуть роль, которую выполняет само-

образование в жизни каждого человека, а употребление в качестве синонимов слов «деятельность», «напряжение» и «силы» тоже не случайно, ибо только приложением сил и напряжения возможна та или иная деятельность, а апофеозом деятельности, ее целью является результат.

Формирование самообразовательных компетенций стихийно, подспудно, еще недостаточно организованно, начинается в раннем детстве, приобретает более или менее научно обоснованные формы в школьном и вузовском обучении и заканчивается, по словам С.И. Гессена, с завершением человеческой жизни. Следовательно, каждый этап жизни человека требует своих самообразовательных компетенций, но профессиональная деятельность в силу своей исключительной значимости не только для отдельной личности – деятеля, но и для общества, предъявляет к работнику колоссальные требования и здесь умения и

навыки самообразования необходимы всегда, в любой ситуации. Особенно они важны педагогу, ибо среди всех творческих видов профессиональной деятельности педагогическая по праву занимает одно из первых мест.

Сказанное актуализирует необходимость формирования самообразовательных компетенций в образовательном процессе подготовки педагогов. Один из путей решения данной проблемы – повышение роли аудиторных занятий: именно в образовательном процессе, под руководством преподавателя будущий педагог должен научиться работать самостоятельно с информацией, добывать ее, систематизировать, обрабатывать, составлять конспект, тезисы, готовить обзор и т. д. Одним словом, компетенции, необходимые для успешного обучения в вузе и в последующей за учебой профессиональной деятельности, мы вправе называть как обусловленные умением самостоятельно в максимально короткие сроки осваивать всю полезную информацию и эффективно ее использовать в своей работе.

В настоящее время проблема не в отсутствии необходимой информации, не случайно 21 век назван информационным, а в поиске и нахождении соответствующей информации, ее критическом анализе, умелой обработке и применении в своей профессиональной деятельности.

В результате проведенного исследования установлено, что занятия, на которых формируются указанные компетенции, могут быть совершенно разными и по разным дисциплинам, но они, по мнению многих преподавателей, являются наиболее сложной формой учебного процесса в вузе [1–3].

Аудиторные занятия в вузе способствуют углублению, систематизации и конкретизации знаний, полученных студентами на предшествующих этапах учебы. Здесь в процессе лекций и практических занятий формируются навыки самостоятельной работы, профессиональные и общекультурные компетенции, развивается творческая познавательная активность.

Деятельность преподавателей при проведении практических занятий, как правило, сосредоточена на концентрации своего внимания на организации контроля за степенью и характером усвоения учебного материала студентами, в то время как основная функция и назначение практического занятия – научить студентов самостоятельно творческому добыванию знаний, показать на практических примерах технологии обработки информации и всеми педагогическими приемами расширять словарный запас студентов, особенно лексический и стилистический, связанный с будущей профессиональной деятельностью [4].

В связи с тем, что нет единых рабочих программ по дисциплинам образовательных стандартов, тематику занятий каждый преподаватель определяет самостоятельно, исходя из требований ФГОС, наличия учебной литературы (как правило, часть тем, наиболее освещенных в учебной литературе, лектором не читается), студенты отсылаются к первоисточникам, а на практическом занятии обсуждается в том числе и пропущенный в лекциях материал.

Традиционные формы проведения практических и семинарских занятий, заслушивание рефератов с последующим обсуждением или развернутая беседа по плану, данному преподавателем, превалируют в вузах страны [3; 5].

Однако передовой педагогический опыт высшей школы свидетельствует, что сделаны значительные шаги в развитии методики проведения практических и семинарских занятий и в расширении форм их проведения, о чем в последнее время пишут и зарубежные исследователи [6–9].

Многие педагоги вводят в практику образовательного процесса занятия-диспуты и семинары-дискуссии, используют интерактивные технологии обучения – игровые и диалоговые, активно внедряют элементы гибкой педагогики. Положительные стороны подобной формы практических и семинарских занятий заключаются в том, что они приучают студентов к творчеству, развивают их умение коммуницировать на разные темы и в первую очередь профессиональные, способствуют выработке

собственных взглядов и суждений по изучаемой дисциплине, помогают осмыслить особенности современной профессиональной деятельности и личность специалиста, работающего в условиях реальной неоднозначной ситуации, формируют определенное отношение к социально-психологическим и моральным проблемам, заставляют серьезно задуматься над вопросами образования и воспитания подрастающих поколений [10].

На такие занятия могут быть вынесены и проблемы, которые пока не нашли своего места в учебниках, но затрагиваются в научной и общественно-политической литературе, в периодических журналах по направлению подготовки.

Следует отметить, что практическое занятие-диспут или семинар-дискуссия с использованием интерактивных технологий требуют значительной предварительной подготовки не только преподавателя, но и студентов и, следовательно, могут проводиться не постоянно, а чередуясь, к примеру, с различными устными и письменными видами аудиторной работы.

На наш взгляд, и это доказывает опыт последних лет, чтобы активизировать познавательную деятельность студентов и тем самым повысить эффективность любых занятий необходимо разнообразить формы работ по той или иной теме. Как известно, опытные преподаватели-мастера педагогической деятельности с целью повышения познавательной активности студентов стараются перекладывать их с одного вида работы на другой и так в течение всего занятия [10–12].

Например, при проведении практического занятия по педагогике на первую тему: «Понятие, сущность и составные части воспитательного процесса» можно использовать разнообразные формы работы, активизирующие самостоятельную познавательную деятельность студентов, и с этой целью после вводного слова преподавателя обсуждается тема занятия в форме вопросов-утверждений или сомнений. Итак, цель воспитания:

– всестороннее развитие личности? (официальная социально-педагогическая установка в Советском Союзе в 70–80-ые гг.);

– превращение природного человека в культурного? (А. Дистервег, С.И. Гессен);

– социально-культурное развитие личности? (С.Я. Гершунский, А.В. Петровский);

– всесторонняя социализация? (В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов). Следует выбрать из этих определений по своему усмотрению наиболее предпочтительное или предложить свой вариант и обосновать его.

Следующим этапом практического занятия может быть оглашение реферата на тему «Соединение теоретического обучения с практической работой по специальности». Преподаватель заранее назначает оппонентов к основному докладчику и рекомендует литературу (хотя самостоятельный поиск литературы студентом – весьма полезное занятие для развития научно-исследовательской компетенции), необходимую для раскрытия этого вопроса и в плане исторического развития этой идеи.

После выступления докладчика и оппонентов студенты в свободной форме оценивают их выступления, по возможности дополняют их.

Затем обсуждаются всей группой вопросы практического занятия: «Задачи и содержание умственного воспитания», «Задачи и содержание духовно-нравственного воспитания». После теоретического обсуждения данных вопросов можно заслушать реферат на тему: «Гражданско-патриотическое воспитание современных учащихся»; кроме докладчика, должны выступить два оппонента, далее послушать заранее заготовленное студентом краткое вступительное слово к реферату «Развитие эстетических вкусов у школьников». В связи с этим докладчику и оппонентам заранее дается задание привести примеры из опыта работы учителей школ по эстетическому воспитанию учащихся разных возрастов, указать литературу по теме, дать ее обзор. Эстетическое отношение к слову, его выразительности, семантическому и

стилистическому богатству студенты демонстрируют в различных художественных (в основном поэтических) текстах. Последним видом работы такого практического занятия может быть выполнение задания из книги Н.В. Бордовской и А.В. Реана «Педагогика: Учебное пособие» [13].

Практика показывает, что студенты испытывают трудности при применении теоретических знаний в практической деятельности. Для выполнения рассмотренного задания они воспроизводят некоторые определения из учебников или монографий, анализируют предложенные педагогические ситуации и указывают виды работ, способствующие формированию эстетической активности детей.

Данное практическое занятие очень насыщено и требует четкого руководства со стороны преподавателя, однако значительно облегчает проведение занятия получение заранее студентами плана самостоятельной работы и предварительное знакомство со всеми видами работ и литературой по этой теме.

Следует отметить преимущества проведения занятия по предложенному нами плану. Во-первых, в работе участвуют почти все студенты группы, во-вторых, используются различные формы организации самостоятельной работы: фронтальные, групповые и индивидуальные, в-третьих, при выполнении задания студенты имеют возможность анализировать профессиональные явления к применению полученных знания к конкретным ситуациям [14].

В последнее время некоторые преподаватели ведут поиск методов и форм использования проблемных ситуаций на занятиях. Они способствуют формированию компетенции анализировать, сопоставлять и классифицировать педагогические факты, делать на их основе соответствующие выводы и теоретические обобщения. Такие известные специалисты в области педагогической теории, как Б. Оскарсон [15], В.С. Лазарев [16], Г.И. Саранцев [4] утверждают, что профессиональная компетентность в педагогической деятельности проявляется в умении решать педагогические задачи, опираясь на педагогическую теорию.

Мы обратили внимание на то, что значительная часть студентов не умеют применять свои теоретические знания в конкретных педагогических ситуациях, так как решение профессиональных задач, анализ реальной практической деятельности работников проводился от случая к случаю и их подбор не был заранее продуман.

Применительно к практическим занятиям проблемность может быть достигнута в такой их организации, при которой студенты обсуждают наиболее острые проблемы современной дидактики и воспитательного процесса, предлагают различные пути связи науки с практикой, дискутируют по злободневным вопросам, отстаивают свою точку зрения, пытаются сформулировать концептуально свои взгляды и алгоритм их внедрения в практику. При составлении плана самостоятельной работы студентов на практических занятиях по дисциплине следует рекомендовать квазипрофессиональные задачи, которые создадут цельное представление об объектах изучения, предложить систему заданий, выполнение которой формирует такие профессиональные качества, как умение наблюдать и анализировать образовательный процесс изнутри, обобщать, предлагать свой дуть решения спонтанно возникающих проблем, пользоваться методами исследования, характерными для данной специальности. Это дает возможность студентам заранее ознакомиться с содержанием профессиональной ситуации, позволяет выработать свою точку зрения на ту или иную проблему и при обсуждении предложить варианты ее решения [17].

Включение в практические занятия квазипрофессиональных заданий, педагогических ситуаций из школьной жизни, соответствующих упражнений, причем заранее продуманных и подобранных преподавателем (или студентом по индивидуальному заданию преподавателя), создает поле для проявления активности студентов, ориентировки в сложной профессиональной обстановке и приближает их к будущей практической деятельности [18; 19].

Следовательно, применение в процессе аудиторных занятий практико-ориентированных задач в сочетании с другими формами и методами организации самостоятельной работы способствует формированию творческой личности педагога и выступает своеобразной школой профессионального мастерства. При этом студенты закрепляют и углубляют теоретические знания, овладевают методологией исследования в области профессиональной деятельности, приобретают самообразовательные и исследовательские компетенции, необходимые для создания научных текстов [4].

Если практические занятия по современному состоянию той или иной дисциплины обладают большими возможностями для углубления знаний и усиления профессиональной направленности, то занятия по истории и методологии дисциплины, как правило, более консервативны, поэтому для снятия этого недостатка следует потенциал каждой учебной дисциплины максимально использовать для углубления фундаментальных знаний и совершенствования текущей практики профессиональной деятельности, актуализировать именно те положения, которые нужны «здесь и сейчас». Это возможно, во-первых, за счет разнообразия видов работ, применяемых на занятии, во-вторых, постановки проблемных вопросов, провоцирующих неоднозначные ответы, в-третьих, реализации связи рассматриваемых вопросов с современными проблемами профессиональной деятельности [20].

Исходя из основных положений вышеизложенного, предлагается несколько фрагментов системы формирования самообразовательной компетенции студентов на примере дисциплин «Педагогика» и «Педагогика и психология», которые изучаются на нескольких факультетах университета.

Методика проведения практического занятия по теме «Педагогическая теория Я.А. Коменского и современная практика обучения и воспитания» может быть следующей: 1. Доклад «Великая дидактика» Я.А. Коменского и ее значение в развитии педагогической науки (вопросы, оценка доклада студентами группы). 2. Групповое обсуждение вопроса: «Дидактические принципы Коменского. Современная трактовка принципов обучения». 3. Обсуждение вопроса «Законы хорошо организованной школы Коменского». 4. Дискуссия на тему «Я.А. Коменский о нравственном воспитании и современные критерии нравственности».

5. Групповое обсуждение вопроса «Коменский о школьной дисциплине». Комментированное чтение первоисточника Я.А. Коменского «Правила поведения». Юмористическая игра «Как я понимаю дисциплину?». 6. Заключительное слово преподавателя, подведение итогов занятия, выставление баллов.

Такая методика проведения практического занятия позволяет привлечь почти всех студентов к обсуждению вопросов, активизировать их познавательную деятельность благодаря разнообразию работ, связать теоретическое наследие классика педагогики с современной школой.

Таким образом, совершенствуя методику проведения практических занятий, мы тем самым формируем самообразовательные компетенции студентов и как результат этой работы повышаем уровень их знаний.

План формирования самообразовательной компетенции студентов содержит систему заданий к каждой теме, пошаговую методику проведения практических занятий, основная цель которой - повышение эффективности обучения.

На материале нашей дисциплины она может быть такой. Тема практического занятия «Сущность процесса обучения».

1. Коллективное обсуждение вопроса «Этапы усвоения учащимися знаний» с презентацией.

2. Реферат на тему: «Воспитывающий характер обучения» (выступления докладчика и оппонентов). Оценка реферата студентами группы.

3. Реферат на тему: «Психологическая характеристика

развивающего обучения» (выступления докладчика и оппонентов). Оценка реферата студентами группы.

4. Решение нескольких педагогических задач, направленных на усвоение теоретического материала по вопросу «Звенья процесса обучения», по книге Н.В. Бордовской и А.А. Реана «Педагогика: Учебное пособие».

Следующая тема – «Сущность проблемного обучения». Вступительное слово преподавателя, затем диспут на тему: «Может ли быть обучение не проблемным?», далее студенты решают несколько педагогических задач по указанной книге, потом знакомятся с содержанием реферата на тему «Индивидуальный подход к учащимся и проблемное обучение» (выступления докладчика и оппонента), дают оценку реферата, затем следует фрагмент игры «Узнай свою индивидуальность». В завершении занятия преподаватель подводит итоги и определяет задания к следующей встрече.

Методика проведения следующего практического занятия может быть такой же эффективной, поскольку разнообразие видов работ, а именно групповая форма позволяет обучить студентов нескольким профессиональным компетенциям. Тема занятия: «Методы обучения». Ролевая игра «Разные подходы к классификации методов обучения». После объявления темы занятия и вступительного слова преподавателя студенты разбиваются на три группы, по количеству подходов к классификации методов обучения. Используя наглядные пособия, каждая группа защищает достоинства выбранных методов обучения, после этого оппоненты из других групп указывают на недостатки и упущения и излагают «свой» подход к классификации методов обучения. После выступления всех групп делаются выводы.

Занятие на тему «Общая характеристика технологий формирования универсальных учебных компетенций учащихся» целесообразно провести в школе совместно со школьными учителями, где студенты проходили практику, вели наблюдения, давали уроки, проводили воспитательные мероприятия, наблюдали и затем анализировали уроки своих товарищей и учителей. Предпочтительная форма этого занятия – миконференция с основным докладом «Характеристика методов организации и осуществления учебно-познавательной деятельности учащихся», после которого должен выступить каждый присутствующий, ибо тема важна самими студентами с учетом их личных интересов и запросов; завершается занятие принятием рекомендаций, проект которых подготовлен заранее выбранной самими студентами редколлекцией.

Изменение механизма введения новаций в содержание обучения, предусматривающего согласование с конкретными образовательными организациями, являющимися заказчиками педагогических кадров, позволяет корректировать и методику преподавания и выбор соответствующих технологий. Следовательно, содержание обучения, призванное обеспечить достижение результатов образования, определенных ФГОС, во-первых, направлено на удовлетворение запроса организации-заказчика, во-вторых, детерминирует сотворческий процесс преподавателей и студентов в выборе педагогических технологий и методов преподавания.

Эффективность вышеизложенной методики проведения практических занятий была доказана в процессе апробации в течение нескольких лет в разных группах.

Благодаря разнообразию работ на занятиях, их четкой организации, использованию педагогических задач и проблемных ситуаций студенты имели возможность сравнивать педагогические явления, доказывать или опровергать те или иные положения, аргументировать основные педагогические теории, выполнять задания проблемного и аналитического характера.

На экзаменах студенты, как правило, показывают не только хорошие знания теоретического материала, но и сопровождают свои ответы убедительными примерами из практики, делают аргументированные выводы.

Таким образом, организация практических занятий

по предложенной методике следует рассматривать, во-первых, как эффективную форму формирования самообразовательных компетенций студентов, важнейшей составляющей их будущей профессиональной культуры, во-вторых, как необходимое условие повышения качества образовательного процесса в вузе.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Астахова Е. Познавательная активность студентов: поиск форм оптимизации // Альма матер (Вестник высшей школы). 2015. № 11. С. 29–32.

2. Шукшина Т.И., Мовсесян Ж.А. Формирование дидактической компетентности студентов в процессе самостоятельной работы // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 83–87.

3. Леушин И.О., Леушина И.В. Некоторые проблемы организации самостоятельной работы студентов в техническом вузе // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 51–56.

4. Саранцев Г.И. Современное методическое мышление как ключевая компетенция педагога // Педагогика. 2014. № 3. С. 3–11.

5. Ефремкина И.Н. Психолого-педагогические условия формирования готовности к самообразованию студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 50–54.

6. Gruca Anna N. E-Learning in Akademik Libraries // New Review of Information Networking. 2014. Vol.15. Issue 1. P. 24–29.

7. Evans C. Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education // Review of Educational Research. 2013. Vol. 83 (1). P. 70–120.

8. Ingvarson L., Quality G.R. Assurance in Teacher Education and Outcomes: A Study of 17 Countries // Educational Researcher. 2017. Vol. 46 (4). P. 177–193.

9. Simpson C. Language, relationships and skills in mixed-nationality Active Learning classrooms // Studies in Higher Education. 2015. Issue 4. P. 1–15.

10. Быстрова Н.В., Панфилова О.В., Слизкова Е.В. Мониторинг профессиональной мотивации студентов педагогического вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Том 7. № 1 (22). С. 47–50.

11. Столбова Е.А. Формирование профессионального имиджа будущего педагога // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Том 6. № 4 (21). С. 206–209.

12. Эстерле А.Е. Соотношение готовности к профессиональному саморазвитию и реальной вовлеченности в профессиональное саморазвитие у педагогов-психологов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 441–445.

13. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. СПб: Питер, 2014. 304 с.

14. Аббасова К.Я. Проблемы личностного саморазвития в современном образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 71–74.

15. Оскарсон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана // Оценка качества профессионального образования / Под ред. В.И. Байденко, Дж. Ван Зантворта. М.: Высшая школа, 2011. С. 24–32.

16. Лазарев В.С. К проблеме модернизации педагогического образования // Педагогика. 2018. № 1. С. 3–13.

17. Факторович А.А. Управление качеством образования в вузе: внешние вызовы и внутренние резервы // Педагогика. 2015. № 5. С. 87–95.

18. Тахохов Б.А., Бекоева М.И., Малиева З.К. Компетентностный подход в современной высшей школе. Владикавказ: СОГУ, 2012. 206 с.

19. Прохоров В.А. Профессиональный стандарт и ФГОС бакалавриата // Высшее образование в России. 2018. № 1. С. 31–36

20. Ишутина И.А., Салосина И.В. Игровые методы в профессиональной подготовке лингвистов в условиях вуза КНР // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. № 2. С. 20–33.

Статья поступила в редакцию 02.05.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

УДК 378.09

**ХАРАКТЕРИСТИКА ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ**

© 2018

**Улендеева Наталия Ивановна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры  
«Управления и информационно-технического обеспечения деятельности

уголовно-исполнительной системы»

*Самарский юридический институт ФСИН России**(443022, Россия, Самара, улица Рылская, 24В, e-mail: nulendeeva@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье автор делает попытку проанализировать понятие «информационно-аналитическая компетентность» с позиции компетентностного подхода. При рассмотрении данного понятия выделяется информационная компетентность и аналитическая компетентность будущего сотрудника правоохранительных органов и будущего юриста как две составляющие рассматриваемой компетентности. В свою очередь информационная компетентность рассматривается в двух аспектах: технологический и технический. Необходимость изучения информационно-аналитической компетентности продиктована требованиями времени, когда исследуется профессиональная компетентность юриста и целенаправленно организована работа по разработке профессионального стандарта юриста. Анализ литературы показал, что информационно-аналитическая компетентность обучающихся в ведомственных вузах непосредственно связана с организацией информационно-аналитической деятельности будущих сотрудников в структуре исполнения наказания. Информационно-аналитическая деятельность определяется как деятельность по сбору, анализу, преобразованию, хранению, передаче и защите информации, а также как деятельность по разработке, принятию и организации исполнения управленческого решения. Для эффективного формирования информационно-аналитической компетентности обучающихся выделены уровни формирования данной компетентности в процессе обучения в ведомственных учебных заведениях: 1 – технический, когда изучаются основные объекты информатики и информационные технологии сбора и обработки информации; 2 – технологический, когда информация выступает как основной объект правоотношений, поэтому необходимо формировать методы, приемы и способы анализа, систематизации, обобщения, классификации информации для разработки достоверной документации (протокол, распоряжение, запрос и др.); 3 – управленческий, когда необходимо формировать методы оценки, прогнозирования, моделирования ситуаций, необходимых при разработке, принятии и организации исполнения управленческих решений.

**Ключевые слова:** компетентность, информационная компетентность, аналитическая компетентность информационно-аналитическая компетентность, обучающийся, информация, информационно-аналитическая работа, информационные технологии, сотрудник правоохранительных органов, юрист, юридическая деятельность.

**CHARACTERISTICS OF INFORMATION-ANALYTICAL COMPETENCE OF STUDENTS  
AND DEPARTMENTAL INSTITUTIONS OF THE FEDERAL  
PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA**

© 2018

**Ulendeeva Natalia Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor  
of the department of “Management and Information Technology  
operations of the correctional system”*Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia**(443022, Russia, Samara, street Rylyskaya, 24, e-mail: nulendeeva@mail.ru)*

**Abstract.** In this article the author makes an attempt to analyze the concept of “information-analytical competence” from the point of view of competence approach. When considering this concept, the information competence and analytical competence of the future law enforcement officer and the future lawyer are highlighted as two components of the competence under consideration. In turn, information competence is considered in two aspects: technological and technical. The necessity of studying information and analytical competence is dictated by the requirements of the time when the professional competence of a lawyer is investigated and the work on the development of a professional standard of a lawyer is purposefully organized. Analysis of the literature showed that the information and analytical competence of students in departmental universities is directly related to the organization of information and analytical activities of future employees in the structure of punishment. Information and analytical activity is defined as activity on collecting, the analysis, transformation, storage, transfer and protection of information, and also as activity on development, adoption and the organization of execution of the administrative decision. For the effective formation of information and analytical competence of students identified the levels of formation of this competence in the learning process in departmental educational institutions: 1 – technical, when studying the main objects of computer science and information technology of information collection and processing; 2 – technological, when information acts as the main object of legal relations, so it is necessary to form methods, techniques and methods of analysis, systematization, generalization, classification of information for the development of; 3 – administrative, when it is necessary to form methods of assessment, forecasting, modeling of situations necessary for the development, adoption and organization of the execution of management decisions.

**Keywords:** competence, information competence, information and analytical competence and analytical competence, student information, information and analytical work, information technology, law enforcement officer, lawyer, legal activity.

Информационно-аналитические умения будущих юристов и специалистов правоохранительной сферы исследовались многими учеными в области юридических, экономических, политических, культурологических, филологических, технических, педагогических и психологических наук.

Однако интеграция Российского образования (с 2003г.) с принципами европейского образовательного пространства повлекла обновление образовательных технологий.

Понятие компетенции стало новым элементом обра-

зовательного процесса. Важнейшей целью образования стала «выработка у студентов компетенций» [1, с. 23].

Так, в монографии «Компетентностный подход в образовательном процессе» [2, с. 30] говорится о том, что для практического решения жизненных и профессиональных проблем выпускникам кроме знаний, умений и навыков нужны также «некие дополнительные качества», для обозначения которых и употребляются понятия «компетенции» и «компетентности».

С начала XXI века начинают разрабатываться значимые подходы системного осмысления компетентност-

ного подхода в образовании, уточняются определения понятий общих компетенций и предметных компетентностей.

Эти исследования представлены в работах А.В. Хуторского, И.А. Зимней, Г.К. Селевко, В.А. Вострикова, В.А. Болотова, Б.Д. Эльконина, А.М. Аронова, В.Д. Шадрикова др.

По заказу Министерства образования в 2001 году впервые были разработаны материалы для разработчиков документов по обновлению содержания образования, выступавшие как основные положения компетентностного подхода [3], в которых было подчеркнуто, что понятие компетентность шире понятия знаний, или умений, или навыков. Оно включает их в себя, но не является простой суммой знаний, умений и навыков. Е.Ю. Гукемухов утверждает, что понятие «компетентность» – это понятие несколько иного смыслового ряда [4, с. 3].

В исследованиях ранее перечисленных дидактиков рассматриваются содержание понятий «компетенция» и «компетентность»; приводятся классификации компетентностей по разным основаниям; устанавливаются ключевые компетентности в различных сферах; выявляется динамика формирования каждой компетентности в структуре профессиональной деятельности; определяется роль конкретных предметов в совершенствовании формируемых компетентностей и т. д.

В настоящее время возрос интерес к формированию компетентностей как универсальных способностей к деятельности в определённой социально-личностно-значимой сфере в свете разработки, утверждения и внедрения профессиональных стандартов по различным профессиям.

В нашей статье исследуется проблема формирования информационно-аналитической компетентности в юридической и правоохранительной сферах деятельности.

Анализ социального заказа на подготовку офицеров и гражданских служащих для службы исполнения наказаний позволил в структуре профессиональной подготовки обучающихся ведомственного вуза выделить информационно-коммуникационную составляющую – как обязательную составляющую образовательного процесса, направленную на подготовку специалистов, способных эффективно применять средства ИКТ в сфере профессиональной деятельности. Современный сотрудник ФСИН России должен владеть методами работы с различными видами и источниками информации, уметь применять современные компьютерные программы и информационные технологии для защиты информации и компьютерной безопасности работы с персональными данными, представлять требовательные предписания (приказы, распоряжения, отчеты и др.), уметь организовать разработку и исполнение принятого управленческого решения [5, с. 178].

В Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года среди многих различных направлений реформирования предусматривает «совершенствование инфраструктуры информационно-телекоммуникационного и других видов обеспечения функционирования и развития системы передачи и обработки данных, систем информационной безопасности и защиты информации» [6, с. 9].

Во введении были отмечены мировые тенденции современного этапа развития информационно-технической сферы вообще и ее применения в системе исполнения наказаний. В частности, была названа следующая характерная черта: информатизации исполнения наказаний [6, с. 10].

Внимание к информационно-техническому обеспечению и применению информационных технологий для работы с массивами данных и системой развития сети межведомственного взаимодействия прослеживается во всех сферах организации и исполнения наказаний.

Анализ психолого-педагогической, методической и научной литературы показал, что нет работ, посвященных определению понятию «информационно-аналитическая компетентность сотрудника правоохранительных органов», исследуются отдельно «информационно-коммуникационная компетентность юриста», «информационная компетентность юриста», «информационная компетентность сотрудника МВД», «аналитическая компетентность будущего юриста», «информационно-техническая компетентность офицера-инженера», «информационно-коммуникационная готовность курсантов к профессиональной деятельности», «информационно-коммуникационная компетентность сотрудника УИС», (Л.А. Быстрыкова, А.В. Секлетов, В.А. Шибанова, С.О. Никитина, С.В. Шмелева, И.А. Абрамова, А.М. Аронова, С.А. Грязнов и др.).

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки «Юриспруденция» и «Правоохранительная деятельность» также отсутствует определение понятия информационно-аналитическая компетентность, но вместе с тем формулируются общекультурные компетенции по работе с информацией, необходимые для принятия управленческих решений как способности по применению основных методов, способов и средств по получению, обработке и передаче информации и работе в глобальных сетях и профессиональные компетенции через способности соблюдать нормативные требования по обеспечению безопасности защите информации, а также способности по анализу и обработке результатов в прикладных научных исследованиях [7, с. 8; 8, с. 9].

Для уточнения содержания понятия «информационно-аналитическая компетентность» рассмотрим сначала соотношение понятий «информационная компетентность» и «аналитическая компетентность», а также родственные компетентности: «информационно-коммуникационная компетентность», «информационно-математическая компетентность» и др. Категории «информационная компетентность», «информационно-коммуникационная компетентность», их классификации, методы, средства, условия формирования и критерии оценки их у обучающихся в процессе обучения информационным технологиям анализируются и раскрываются в различных психолого-педагогических исследованиях. Ряд исследований по проблеме формирования информационной компетентности (И. А. Кулантаева, А.Н. Завьялов, Е.М. Паранина и др.), информационно-коммуникационной компетентности (Л.А. Быстрыкова и др.) специально посвящены изучению компетентностей юристов и сотрудников правоохранительных органов.

Проведенный анализ психолого-педагогической, методической и научной литературы, в которой рассматривается понятие «информационная компетентность», показал, что для его определения используется два подхода, характеризующих разные акценты на трактовку понятия.

Первый акцент связан с технологической стороной работы с информацией как с процессом: поиск, преобразование и хранение с помощью технических средств, современных ИКТ технологий.

Так, И.А. Кулантаева определяет информационную компетентность как лично-интегрированное качество будущего юриста, которое характеризуется сформированными информационными умениями, профессионально-юридическими знаниями и ценностным отношением к решению профессионально-ориентированных задач [9, с. 8].

И.М. Паранина характеризует информационную компетентность как профессионально значимую интегративную характеристику юриста, как способность ориентироваться в информационном пространстве, успешно выполнять действия в юридической практике

по поиску, анализу, отбору, преобразованию, переработке полученной информации с помощью информационных технологий [10, с. 13].

В рассматриваемом аспекте данного понимания определяется и герменевтическая компетентность будущих юристов (А.М. Балак), формируемая через совокупность действий (по определению Г.С. Голошумовой): «поиск необходимой информации; осознание ее смысловой и ценностно-правовой составляющей; представление результата и его правовая оценка» [11, с. 120].

А.Н. Завьялов информационную компетентность ИТ-специалиста определяет «как обладание знаниями, умениями, навыками и опытом их использования при решении определённого круга социально-профессиональных задач средствами новых информационных технологий» [12, с. 3].

В аспекте технологического подхода рассматривается информационно-математическая компетентность будущих юристов через «совокупность фундаментальных знаний по многим разделам математики, информатики и информационных технологий, и умений по моделированию ситуаций в профессиональной деятельности с применением современных информационных технологий» (А.В. Иванова, А.А. Прокопьев [13, с. 114]).

Таким образом, первый аспект характеризует «информационную компетентность» будущего юриста и сотрудника правоохранительных органов как интегрированное качество или совокупность информационных качеств, которые формируются в процессе сбора, анализа, отбора, переработки, трансформации и генерирования информации с помощью информационных технологий в специальные знания, позволяющие организовать разработку и принятие оптимального управленческого решения в профессиональной деятельности.

Второй аспект рассмотрения понятия «информационная компетентность» связан с изучением понятия информация, ее видов, классификаций, источников получения, способов преобразования, работой с массивами данных, электронными носителями и др. Такой подход характеризует техническую составляющую информационной компетентности специалиста как сотрудника, обладающего умениями использовать компьютерные средства для получения, преобразования, хранения и передачи информации.

Так, И.А. Зимняя определяет информационную компетентность через деятельность по приему, переработке, выдаче, преобразованию информации, по использованию мультимедийных технологий, по владению электронной почтой и готовностью работать с информационными данными как в устной, так и электронной формах [14].

Способностью использовать мультимедийные средства при обработке больших объемов информации характеризует в своей работе С.А. Писарева информационную компетентность [15].

К.А. Кузьмин в своей диссертации характеризует информационную компетентность как способность использовать прикладное программное обеспечение для «автоматизации сбора и обработки информации, применяемыми в сфере его профессиональной деятельности» [16, с. 5].

Данного подхода придерживается в своей диссертации Е.Э. Турутинова, когда подчеркивает, что информационная компетентность – это вид профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы, владеющих грамотным поиском и построением аналитической базы в условиях быстрого обновления правовой информации, когда недостаточно просто запоминать или накапливать данные [17].

Рассмотрим исследования, которые посвящены изучению «аналитической компетентности» будущих юристов.

Так, И.А. Абрамова аналитическую компетентность

характеризует как интегральную характеристику профессиональных и личностных качеств, когда сформировано умение с помощью информационных технологий получать, обобщать и анализировать профессионально значимую информацию [18, с. 166].

А.В. Секлетов определяет аналитическую компетентность выпускника вуза – юриста «как интегральное качество его личности, проявляющееся в способности и готовности ее к аналитической профессиональной деятельности в юридической сфере» [19, с. 9].

И. В. Маслов, характеризуя структуру и составляющие профессиональной компетентности юриста, выделяет аналитическую компетентность как составляющую часть информационной компетентности [20].

В работе А.В. Войнова и Н.А. Войновой в содержание информационной компетентности студента включено владение основами аналитической переработки информации, которая характеризуется умениями работать с различной информацией и знаниями особенностей информационных потоков в своей предметной области [21].

При определении информационных умений группа авторов (Л.В. Воронина, В.В. Артемьева, Г.В. Воробьева) предлагают выделить информационно-аналитические умения, которые позволяют анализировать, сравнивать, классифицировать, давать толкование объектам и явлениям, для того чтобы на основе имеющихся знаний, жизненного опыта формулировать решения задач [22, с. 156].

В работе Л.Б. Таренко раскрыто содержание аналитических умений будущих специалистов в области информационных технологий «как совокупности специальных действий, которые направлены на овладение конкретными знаниями и умениями в области информационных технологий и методами получения нового знания, позволяющими самостоятельно ориентироваться в сфере разработки и применения информационных технологий и систем» [23, с. 4].

Анализируя рассматриваемые понятия «аналитическая компетентность» и «аналитические умения», можно выделить общее в данных трактовках [24-30]: совокупность умений и навыков по поиску, анализу, преобразованию и прогнозированию предполагаемого результата из массива информации (данных), готовность к диагностической, проектировочной, организационной, контролирующей функции.

Рассмотрим понятие «информационно-аналитическая компетентность», которая характеризует разные профессиональные сферы деятельности и виды занятий.

В исследовании Е.С. Гайдамак информационно-аналитическая компетентность специалиста в области образования рассматривается как составляющая профессиональной компетентности и определяется «как готовность к решению с помощью ИКТ профессиональных задач на основе семантической обработки информации в условиях быстрого изменения информационной среды» [31, с. 6].

Рассматривая информационно-аналитическую компетентность преподавателя, Е.В. Назначило в своей работе опирается на понятие информационно-аналитической деятельности, которая определяется как действия по поиску, сбору, качественному по содержанию преобразованию информации и ее использованию для решения задач в профессиональной сфере [32, с. 5].

Информационно-аналитическая компетентность экологов-инженеров (Н.В. Яковенко, И.В. Комов) характеризуется как совокупность двух составляющих: информационно-коммуникационных и аналитических. Информационно-коммуникационная составляющая определяется как способность владеть методами и средствами получения, хранения и переработки информации, методами компьютерного моделирования, а сформированность аналитической составляющей позволяет

проводить анализ и оценку информации, формулировать самостоятельного комплексные решения сначала учебной задачи (в процессе обучения в вузе), что в дальнейшем формирует способность принимать управленческие решения в соответствующей профессиональной деятельности [33, с. 76].

А.Е. Трофименко определяет общую информационно-аналитическую компетентность студентов высших учебных заведений как – способность использовать знания, умения и владения в деятельности по аналитико-синтетическому анализу и обработке различных видов информации при определении нового по содержанию знания, которое обеспечивает оперативный процесс организации, разработки и принятия решения в профессиональной сфере [34, с. 9].

Характеризуя информационно-аналитическую компетентность офицера-инженера И.В. Омельченко обосновывает вывод о необходимости выполнении им взаимосвязанных функций с одной стороны как военного тактика и технического специалиста, с другой стороны – начальника подразделения и специалиста по воспитательной работе. Поэтому информационно-аналитическая компетентность офицера-инженера связана с умениями осуществлять информационно-аналитическую работу, характеризующую умениями работать с различными формами и видами специальной информации и на основе комплексного и детального анализа умениями обоснованно принимать, организовывать и контролировать управленческие решения [35, с. 12].

Е.С. Тесленко определяет информационно-аналитическую подготовку юриста как вид подготовки, необходимой для осуществления информационно-аналитической работы. Информационно-аналитическая работа характеризуется как деятельность «по поиску и выбору необходимой информации по событию (явлению), ее накопление и систематизацию для формулирования выводов или путей решения проблемы (вопроса) [36, с. 61].

Таким образом, формирование информационно-аналитической компетентности является необходимым условием успешной информационно-аналитической работы, которая имеет свои особенности в зависимости от профессиональной принадлежности. Однако в структуре правоохранительных органов и юридической деятельности целенаправленно выделена информационно-аналитическая работа как отдельный вид профессиональной деятельности. Поэтому опираясь на понятие «компетенция» и рассмотренные выше понятия «информационно-аналитической деятельности», мы определяем *информационно-аналитическую компетентность обучающихся вузов ФСИН России как способность использовать знания, умения, практический опыт и личные качества для обеспечения информационно-аналитической работы в будущей профессиональной деятельности*. Информационно-аналитическая работа определяется нами как профессиональная деятельность по получению, обработке, систематизации, накоплению и обобщению разноаспектной информации, которая используется для организации разработки своевременных и обоснованных управленческих решений, как руководителями различных структурных подразделений органов и учреждений ФСИН в части выполнения ими основных функций, так и аппаратами управления и сотрудниками пенитенциарных учреждений.

К числу составляющих признаков информационно-аналитической работы будем относить теоретические знания в области нормативно-правового регулирования аналитической работы, информатики и информационных технологий, умения и навыки по поиску, анализу и использованию информации и готовность к выполнению практических задач [10, с. 31].

Данный подход при определении понятия информационно-аналитической компетентности будущих сотрудников ФСИН России позволяет выделить уровни формирования данной компетентности в процессе обу-

чения в ведомственных учебных заведениях.

I уровень – технический: изучение прикладных компьютерных программ, специальных приложений, информационно-технических средств, информационно-справочных систем, автоматизированных программ специального статистического учета, которые используются для обработки, хранения, представления, распространения информации и обеспечения компьютерной безопасности. Данный уровень обеспечивают следующие учебные дисциплины: «Информатика и информационные технологии», «Информационная безопасность», «Защита информации», факультативы «Система электронного мониторинга подконтрольных лиц», «Программно-технический комплекс картотечного учета».

II уровень – технологический: изучение приемов, методов, средств обобщения, анализа, систематизации, классификации, представления поступающей информации, которая является субъектом удостоверения правоотношений и объектом изучения права. Данный уровень обеспечивают следующие учебные дисциплины: «Правовая статистика», «Информационные системы в уголовно-правовой деятельности», «Делопроизводство и режим секретности», «Документационное обеспечение управления», «Логика».

III уровень – управленческий: анализ и оценка состояния правопорядка, результатов оперативно-служебной деятельности, эффективности использования сил и средств, факторов внешней среды, оказывающих влияние на работу территориальных органов ФСИН, прогнозирование и принятие управленческих решений в зависимости от оперативной обстановки информации. Данный уровень имеет два подуровня – аналитический и собственно управленческий. Первый подуровень обеспечивает достоверность и эффективность разработки управленческого решения и характеризуется интегральным качеством личности будущего специалиста по выявлению проблемы, интерпретации и формулировании проблемы, определению критериев успешного решения. На управленческом уровне реализуется способность личности к принятию и организации управленческого решения и формируются следующие способности: разработка альтернатив решения проблемы, оценка альтернатив и выбор альтернатив для достижения или решения проблемы (вопроса). Данный уровень предлагается формировать в процессе изучения дисциплин «Психология», «Профессиональная этика и служебный этикет», «Правоохранительные органы», «Основы управления в правоохранительных органах», «Организация деятельности исправительных учреждений», «Деятельность исправительных учреждений при чрезвычайных обстоятельствах», «Психологическая подготовка сотрудников к действиям в экстремальных ситуациях», «Воспитательная работа с осужденными», «Правовое регулирование и организация режима и надзора».

Рассмотрев понятие «информационно-аналитическая компетентность», можно сделать вывод о том, что оно является видовым по отношению к понятию «компетентность» и родовым по отношению к понятиям «информационная компетентность» и «аналитическая компетентность», так как является связующим понятием между теорией и практикой использования методов и средств работы с информационными потоками данных, которые определяют качество и эффективность выполнения задач и решения вопросов профессиональной деятельности в системе ФСИН России.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Миэринь Л.А., Быкова Н.Н., Зарукина Е.В. Современные образовательные технологии в вузе : учеб.-метод. Пособие. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2015. 169 с.

2. Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев АА., Шлякова Е.В. Компетентностный подход в образовательном процессе. Монография. Омск : Изд-во ООО

«Омскбланкиздат», 2012. 210 с.

3. Стратегии модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.: ООО «Мир книги», 2001г. – 104 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.1060.ru/upload/fm/pinskiy/strateg.pdf> (дата обращения 7.05.2018).

4. Гукемухов Е.Ю. Роль компетентного подхода в повышении качества образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://yspu.org/images/b/bf/>. (дата обращения 12.05.2018).

5. Озерский С.В., Улендеева Н.И. Характеристика информационно-коммуникационной готовности к профессиональной деятельности курсантов вузов ФСИН России // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 179–183.

6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 года № 1772-р «Об утверждении Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // СПС Гарант. Режим доступа: <http://www.garant.ru/> (дата обращения 12.05.2018).

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 16 ноября 2016 № 1424 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки (специальности) 40.05.02 Правоохранительная деятельность (Квалификация (степень) «специалист»)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/sres\\_40.05.02.pdf](http://www.osu.ru/docs/fgos/vo/sres_40.05.02.pdf) (дата обращения: 12.05.2018).

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 декабря 2016 № 1511 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки (специальности) 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2017/01/09/minobr-prikaz1511-site-dok.html> (дата обращения: 12.05.2018).

9. Кулантаева И.А. Формирование информационной компетентности студентов-юристов: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2004. 199 с.

10. Паранина И.М. технология развития информационной компетентности студентов-бакалавров по направлению подготовки «Юриспруденция»: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2014. 190 с.

11. Голошумова Г.С., Назаров Д.М. Возможности герменевтической технологии в процессе дистанционного обучения // Дистанционное и виртуальное обучение. 2010. № 8. С. 119–129.

12. Завьялов А.Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий: автореф. дис. ... кан. пед. наук. Тюмень, 2005. 17 с.

13. Иванова А. В. Междисциплинарная информационно-математическая компетентность как фактор повышения качества профессиональной подготовки юристов/ А.В. Иванова, А.А. Прокопьев// ВЕСТНИК СВФУ, 2013, том 10, № 3. С. 111–116.

14. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

15. Писарева С.А. Разработка понятия «компетентность» в диссертационных исследованиях по педагогике// Академические чтения. Вып. 3: Теория и практика модернизации отечественного образования. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. С. 29–34.

16. Кузьмин К.А. Совершенствование подготовки студентов техникума при изучении дисциплин математического цикла с использованием информационных технологий: автореф. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 19 с.

17. Турутинова Е.Э. Формирование информационной компетенции у будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы: автореф. ... канд. пед. наук. Казань, 2008. 23 с.

18. Абрамова И.А. Информационные технологии как основа формирования аналитической компетентности // ИТО-2005: сб. тр. М.: «БИТ Про», 2005. С. 166–167.

19. Секлетов А.В. Формирование аналитической компетентности юридических кадров в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2015. 205 с.

20. Маслов И.В. Информационная компетентность юриста в контексте информатизации правовой сферы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.iubip.ru/branch/donetsk/.../Маслов И.В.](http://www.iubip.ru/branch/donetsk/.../Маслов И.В.) (дата обращения 12.05.2018).

21. Войнова Н.А., Войнов А.В. Особенности формирования информационной компетентности студентов вуза // Инновации в образовании. 2004. № 4. С. 111–118.

22. Воронина Л.В., Артемьева В.В., Воробьева Г.В. Формирование информационных умений в процессе обучения математике // Педагогическое образование в России. 2016. № 7. С. 153–160.

23. Таренко Л.Б. Педагогические условия формирования аналитических умений у студентов – будущих специалистов в области информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2018. 187 с.

24. Коваль Н.Н. Структура аналитической деятельности руководителя общеобразовательной организации // Самарский научный вестник. 2016. № 1 (14). С. 161–167.

25. Ярыгин О.Н., Коростелев А.А. Системная динамика как основа современной управленческой компетентности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 196–205.

26. Коростелев А.А. Современные подходы к моделированию технологии аналитической деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2013. № 1 (23). С. 334–337.

27. Коваль Н.Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в аналитической управленческой деятельности: проблемы и перспективы // Карельский научный журнал. 2015. № 1 (10). С. 39–44.

28. Ярыгин О.Н., Рябова В.М. Неявное знание как компонент компетентности в аналитической деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 4. С. 131–134.

29. Коростелев А.А. Технология обучения педагогических кадров аналитической деятельности: автореф. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2003

30. Коваль Н.Н. Осуществление аналитической деятельности руководителем школы на различных уровнях познания // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 55–59.

31. Гайдамак Е.С. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего магистра физико-математического образования: автореф. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 23 с.

32. Назначило Е. В. Развитие информационно-аналитической компетентности преподавателя в процессе непрерывного педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2018. 193 с.

33. Яковенко Н.В., Комов И.В. Информационно-аналитическая компетентность как профессиональный компонент подготовки экологов-инженеров в условиях педагогического вуза // ВЕСТНИК ВГУ, Серия: География. Геоэкология, 2016, № 1. С. 75–79.

34. Трофименко А.Е. Развитие информационно-аналитической компетенции студентов в вузе: автореф. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2012. 24 с.

35. Омельченко И. В. Развитие информационно-аналитической компетентности будущего офицера в условиях смешанного обучения информатике: автореф. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011. – 28 с.

36. Тесленко Е.С. Информационно-аналитическая

подготовка в системе обучения юристов по направлению подготовки «Правовое обеспечение национальной безопасности»// Правопорядок: история, теория, практика. 2017. № 4(15). С. 61-63

*Статья поступила в редакцию 16.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 378

**К ВОПРОСУ СОЦИАЛЬНО - ФИЛОСОФСКОГО ПОНЯТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ  
И КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

© 2018

**Фролова Марина Ивановна**, кандидат педагогических наук, докторант кафедры теории и методики профессионального образования Педагогического факультета  
*Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева*  
(369200, Россия, Карачаевск, ул. Ленина, 29, e-mail: [mi.frolova@yandex.ru](mailto:mi.frolova@yandex.ru))

**Аннотация.** В статье сделана попытка проанализировать и определить место в системе знаний о человеке понятий «толерантность» и «идентичность». На первый взгляд понятия «толерантность» и «идентичность» являются противоположными феноменами, которые образованы и детерминированы различными процессами, а также могут препятствовать не только проявлению, но и существованию друг друга. Воспитание и формирование личности на принципах толерантности, в настоящее время, пропагандируется многими гуманистическими концепциями. Популяризация принципов толерантности в настоящее время отнюдь не означает, что взаимодействие на принципах толерантности - исторически новая форма социального взаимодействия. Современный процесс глобализации привел к критическому пересмотру представлений о человеке, обществе и природе. В сфере науки и образования в последние два десятилетия все чаще апеллируют к понятию «толерантность», обнаруживая в нём условие развития идей плюрализма и возможность объединить усилия людей для разрешения мировоззренческих проблем, групповых конфликтов, на почве религиозных, этнических, социокультурных различий. Ход исторического развития обусловил актуализацию феномена толерантности. Однако, политика, направленная на утверждение принципов толерантности без учета факторов существования феномена культурной идентичности не способна решать проблемы, обусловленные взаимодействием различных социальных групп, культур, религий, этносов современного мира. В данной статье рассматриваются основные аспекты, являющиеся предметом научной дискуссии. Выделяются особенности философского осмысления понятий в зависимости от исторического периода времени.

**Ключевые слова:** толерантность, идентичность, культурная идентичность, культура, модели толерантности, общекультурные компетенции.

**TO THE QUESTION OF SOCIAL AND PHILOSOPHICAL CONCEPT OF TOLERANCE  
AND CULTURAL IDENTITY**

© 2018

**Frolova Marina Ivanovna**, candidate of pedagogical sciences, doctoral student of theory and methods of professional education of Pedagogical faculty  
*Karachay-Circassian state University named after U. D. Aliev*  
(369200, Russia, Karachaevsk, Lenin str., 29, e-mail – [mi.frolova@yandex.ru](mailto:mi.frolova@yandex.ru))

**Abstract.** The article analyzes and determines the place of the terms “tolerance” and “identity” in the system of knowledge about human. At first glance, the terms “tolerance” and “identity” are the opposite phenomena, formed and determined by different processes, and can prevent not only the manifestation, but also the existence of each other. Education and formation of personality on the principles of tolerance is currently promoted by many humanistic concepts. The popularization of the principles of tolerance doesn't mean that interaction on the principles of tolerance is a historically new form of social interaction. The modern process of globalization has led to a critical revision of the concepts of human, society and nature. Last two decades the term “tolerance” is often appealed to in the field of science and education, reveals the condition of the development of ideas of pluralism in it and the opportunity to unite the efforts of people to resolve ideological problems, group conflicts, on the basis of religious, ethnic, socio-cultural differences. The course of historical development has led to the actualization of the phenomenon of tolerance. However, the policy, aimed at establishing the principles of tolerance without taking the factors of existence of the phenomenon of cultural identity, is not able to solve the problems caused by the interaction of different social groups, cultures, religions, ethnic groups of modern world. This article considers the main aspects as a subject of scientific discussion. The features of philosophical understanding of concepts according to a historical period are highlighted.

**Keywords:** tolerance, identity, cultural identity, culture, tolerance models, general cultural competence.

Современный процесс глобализации привел к критическому пересмотру представлений о человеке, обществе и природе. В сфере науки и образования в последние два десятилетия все чаще апеллируют к понятию «толерантность», обнаруживая в нём условие развития идей плюрализма и возможность объединить усилия людей для разрешения мировоззренческих проблем, групповых конфликтов, на почве религиозных, этнических, социокультурных различий. Ход исторического развития обусловил актуализацию данного феномена.

Еще одним сложным многоаспектным социокультурным феноменом и предметом исследования является «культурная идентичность». На первый взгляд понятия «толерантность» и «идентичность» являются противоположными феноменами, которые образованы и детерминированы различными процессами, а также могут препятствовать не только проявлению, но и существованию друг друга. Однако, политика, направленная на утверждение принципов толерантности без учета факторов существования феномена культурной идентичности не способна решать проблемы, обусловленные взаимодействием различных социальных групп, культур, религий, этносов современного мира.

Определить место в системе знаний о человеке по-

нятий «толерантность» и «идентичность» позволяют исследования этих феноменов в рамках таких научных дисциплин, как философия, социология, политология, психология, педагогика. Воспитание и формирование личности на принципах толерантности, в настоящее время, пропагандируется многими гуманистическими концепциями. Популяризация принципов толерантности в настоящее время отнюдь не означает, что взаимодействие на принципах толерантности, исторически новая форма социального взаимодействия. В настоящее время мы наблюдаем возрождение и трансформацию идей Джона Локка, Вольтера, Эразма Роттердамского и других знаменитых ученых прошлых времен, что в свою очередь способствует более глубокому пониманию сути феномена толерантности.

Современные исследователи В.М. Золотухин, М.Л. Мчедлов, Л.В. Скворцов, Л.М. Дробижева и другие изучают семантику понятия «толерантность», субъект-объектную связь в проявлениях толерантности, уровни толерантности, факторы, детерминирующие толерантность и т.д. А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева и другие раскрывают психологический аспект явления толерантность. В педагогической науке исследователь Б.С. Гершунский способствовал возрастанию роли фор-

мирования толерантности в системе образования, признавая толерантность одной из ключевых компетенций. Такие исследователи, как Б. Ризрдон, Е.О. Галицких, Е.О. Клепцова способствуют формированию независимого направления – педагогика толерантности. Первые интерпретации термина толерантность и его эволюцию можно проследить, анализируя труды философов эпохи Возрождения [1;2]. Этимология термина «толерантность» уходит к латинскому медицинскому термину «tolerantem» - нести, держать, сносить, терпеть, выносить [3]. Использование данного термина в современной интерпретации можно отнести к периоду межконфессиональных войн католиков и протестантов. Противостояние между этими конфессиями привело не только к процессам Реформации и Возрождения в Европе, но и отразилась на европейской философской мысли последующего периода [4], [5].

Возвращение к использованию термина «толерантность» в социокультурном контексте произошло во второй половине XX-го века, а популяризация в научной среде и укоренение его в массовом сознании - в начале XXI века. Предшествовало этому «возрождению» и апелляция к данному термину увеличение конфликтных ситуаций, как на уровне межличностном, так и групповом взаимодействии в поликультурных европейских регионах. В этот период формируется антропологическая модель толерантности, увенчавшаяся в 1995 году признанием Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, принятием «Декларации принципов толерантности» и учреждения международного дня толерантности 16 ноября. В статье 1 Декларации принципов толерантности детально раскрывается значение и контекст данного понятия. В первом значении толерантность представлена, как «... уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности...» [6]. Важное уточнение сформулировано во втором пункте этой статьи: «толерантность - это не уступка, снисхождение или потворство. ... это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оправданием посягательства на эти основные ценности, толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства». Третье значение термина представлено в третьем пункте анализируемой статьи: «Толерантность - это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демократии и правопорядка» [6].

В научный тезаурус термин «толерантность» впервые ввел Антуан Луи Клод Дестюд де Траси – французский философ, экономист и политический деятель [7], [8].

В трудах Т.В. Болотина, Л. Дробижевой, В.М. Золотухина, В.А. Лекторского, М.Л. Мчедлова, Т.Г. Новикова, Н.К. Смирнов, Л.В. Скворцова, П. Сорокина, Н.Н. Федотовой, М. Уолцераи других ученых отмечается наличие разных смысловых оттенков в разных языках, обусловленных разным этно-историческим опытом. В английском языке значение термина «толерантность» раскрывается, как способность воспринимать другую личность или предмет без проявления протеста. Французский язык интерпретирует это понятие, как уважительное отношение к свободам, образу и содержанию мысли, поведению других людей. Китайский язык более изящно раскрывает содержание термина «толерантность», трактуя его, как великодушное отношение по отношению к другим людям. В арабском языке значение понятия «толерантность» соотносят с такими категориями, как: «прощение», «снисхождение», «сострадание», «благосклонность», «расположенность к другим», «терпение по отношению к другим». Схожее с арабским

значением термина «толерантность» мы встречаем в персидском языке – «выносливость», «терпение – терпимость», «готовность к примирению» [9].

В русском языке термин «толерантность» имеет множество сфер применения, но в сфере социально-гуманитарного знания раскрыть это понятие позволяет Большой энциклопедический словарь, определяя толерантность, как терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению [10].

Рассматривая феномен толерантности, профессор Принстонского и Гарвардского университетов Майкл Уолцер задается вопросом, должны ли терпеть нетерпимое? Автор считает, что есть вещи, которые невозможно терпеть – «...объективно нетерпимое». К таким нетерпимым вещам он относит рабский труд детей, торговлю человеческими органами, акции расистов и др. [11].

В разные исторические периоды многими исследователями поднимался и анализировался вопрос о границах толерантности. Таким примером является «Парадокс терпимости», сформулированный древнегреческим философом Платоном. В данной работе Платон отмечает, что если люди будут проявлять бесконечную терпимость по отношению к нетерпимым, если не будут защищать терпимое общество, то терпимость будет уничтожена. «...неограниченная терпимость должна привести к исчезновению терпимости. Но при этом, «терпимость» не тождественна вседозволенности и всепрощению, а напротив, воплощает в себе активное действие к крайним проявлениям нетерпимости [11].

В исследовании Р.Р. Валитовой «Толерантность как этическая проблема», представлено детальное изложение вопроса. По мнению автора, толерантность является «моральной добродетелью личности», которая характеризует ее отношение к другому человеку, как к свободной, равнодостоинной личности. Такое отношение заключается в добровольном, сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного, как внешними – расовыми, национальными особенностями, так внутренними – мировоззрением, религией, нравственностью, а также настроенности на диалог и понимание «Другого», отказ от привилегии первого лица, признании и уважении его права на отличие. Толерантность, – отмечает автор, – «моральное качество личности, характеризующее терпимое отношение к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо, культурной принадлежности, терпимое отношение к «иного рода» взглядам, нравам, привычкам; необходима по отношению к особенностям различных культурных групп или к их представителям; толерантность предполагает заинтересованное отношение к «Другому», желание прочувствовать его мироощущение, которое побуждает к работе разум уже потому, что оно – иное, чем-то не похожее на собственное восприятие действительности» [12] Р.Р. Валитова, в анализируемой работе, сформулировала три принципа толерантности.

Во-первых, применение принципа толерантности зависит от того, по отношению к чему или кому следует быть толерантным? Вследствие этого, толерантность представляется, как условная добродетель. Во-вторых, толерантность возможна только при условии отказа от монополии на знание истины в сфере морали и нравственности. Ошибочно «с порога» называть неправильным мнение человека, которое не совпадает с нашим мнением. Придерживаясь своего мнения или отстаивая его, следует проявлять толерантность в отношении мнения другого человека. В-третьих, толерантность является началом или стартом гуманитарного взаимодействия и сосуществования, но далеко, не конечной целью в социокультурном взаимодействии [12, с 20].

Ряд философов, в том числе В.Е. Кемеров отмечают, что: бессмысленно определять толерантность, как некое общее понятие, поскольку толерантность невозможно рассматривать в качестве универсальной формы взаимодействия в социальных отношениях, пока не уточнен во-

прос о субъектах взаимодействия [13]. Следовательно, «толерантность конкретная категория, а не абстрактность, неразрывно связанная с субъектами социального действия. Категория «толерантность» фиксирует прекращение воссоздания ранее существовавших элементов социальной структуры и взаимосвязей между ними, прерывание социального процесса, невозможность его возобновления. А.А. Шерер, продолжает развивать данную концепцию, подчеркивает, что «толерантность» всегда имеет конкретно-исторические особенности, детерминированные «теснотой» современного мира. «Теснота» современного мира становится условием, при котором прекращаются социальные взаимодействия по традиционной схеме «свои – чужие» [14]. Подход А.А. Шерера определяет толерантность, как позицию по отношению к другому («чужому»), снимающую с «другого», «чужого» штамп враждебности, лишает его «инаковость» негативной коннотации, а в некоторых случаях - признает его онтологическую ценность.

Б. Риэрдон, британский социолог, освещая вопрос понятия толерантности, дает следующее определение: «Толерантность есть признание за другими права на уважение их личности и самоидентичности» [15, с. 5].

В отличие от теоретической социологии, прикладная социология рассматривает толерантность, не столько, как философскую категорию, сколько, как «важное условие, механизм, технологию для оптимального саморегулирования общественных процессов. Исследователь Г. Лазутина, в контексте прикладной социологии, ко всему перечисленному, добавляет толерантности этической составляющую социальных отношений. [16, с. 224],[17].

Представляется важным согласиться с автором М.М. Акуличем, который правомерно утверждает, в русском языке латинское слово «tolerantia» используют в двух значениях. Во-первых, как «терпение», во-вторых - как «терпимость». Для всех очевидно, что эти понятия не являются тождественными. Категория «терпение» применяется преимущественно в материалистическом контексте, а «терпимость» - в идеалистическом. «Терпение» мы проявляем к материальной стороне жизни людей, а «терпимость» - к духовной – ценностям, потребностям, интересам, элементам культуры других людей и социальных общностей. В таком значении термин «терпимость» тождественен с термином «толерантность», с чем следует согласиться. Другим важным вопросом в работах М.М. Акулича является вопрос соотношения толерантности и свободы. [17]. Придерживаясь принципов толерантности, применяя ее на практике, личность или группа свободно выстраивает социальные отношения, не нанося ущерб свободе другой личности или группе. Таким образом, в социальной системе достигается внутреннее согласие и порядок. Справедливость, в данном случае, является приоритетом по отношению к свободе. [17]. Следовательно, справедливое устройство общества является определяющим условием для формирования и функционирования принципов толерантности в этом обществе.

Н.Г. Капустина дифференцирует понятия «терпимость» и «толерантность» в зависимости от источника в субъектном опыте индивида. В качестве источника выступает страдание, как фактор формирования терпения. Другим источником выступает поиск взаимодействия, основанный на наличии позитивного интереса к непохожему «другому». Итак, основанием толерантности выступают позитивное мироощущение и его выражение во взаимодействии с разными людьми, а основанием терпимости выступают страдания, трудности, формирующие терпение [18]. Толерантность выражается в активной позиции и активном потенциале и направленности, а терпимость – терпение – в пассивном отношении, иногда в бездействии, в созерцании к субъекту.

О.В. Амосова отмечает: «В политическом плане толерантность интерпретируется, как готовность власти

допускать инакомыслие в обществе и даже в своих рядах разрешать в рамках конституции деятельность оппозиции, способность достойно признать свое поражение в политической борьбе, принимать политический плюрализм как проявление разнообразия в государстве. Толерантность, как либеральная ценность не является традиционной для российского общества. Спонтанно возникающая в человеческом общежитии с целью самосохранения и выживания, она не часто превращалась в декларируемую и реализуемую через правовое общество норму. Традиции вечевой демократии, имевшие место в культуре народов России, не равнозначны повседневной либеральной нормативной культуре, поддерживаемой конституционным правом, становящимся основой мировоззрения масс. Такое общество предостойт еще строить» [19,с. 30], [20].

Вопросы феномена толерантности нашли отражение в работах К. Асановой, Ж.А. Кармановой, С.В. Тропоткиной, которые считают, что толерантность не является уступкой, снисхождением или потворством. По их мнению, толерантность – это активная жизненная позиция, согласно которой признается «иное». Проявление терпимого отношения к другим приумножает социальное сотрудничество и улучшает общечеловеческое общение, обретая статус культурной нормы [21].

Аурелио Печчеи считал, что: «мир не станет лучше, если пытаться изменить его с помощью насилия, это могут сделать только исключаящие насилие методы и подходы» [22,с. 224]. Автор убежден в том, что всех без исключения жителей планеты необходимо «внутренне подготовить и дать им реальную возможность сознательно и ответственно участвовать в делах человеческих и решении судеб Земли. <...> И вопрос сводится к тому, как убедить людей в различных уголках мира, что именно в усовершенствовании их человеческих качеств лежит ключ к решению проблем, что это отвечает нашим общим интересам ...»[22, с. 238].

Доктрина толерантности содержит идею меры разумного компромисса, которая выражается в балансе между нетерпимым отношением правового государства к беспорядкам, экстремизму, анархии, вседозволенности и разумной, адекватной, взвешенной мерой насилия по отношению к нарушителям правопорядка и законов.

Толерантность - это унитарное принятие позиции другого человека или другой социальной группы. Смысл толерантности заключается в понимании другого человека в его ином пути. В связи с этим, толерантность имеет два вектора: 1) духовный (человек управляет своим сознанием, поднимаясь к безусловной любви; толерантность становится сущностной чертой личности); 2) внешний от общества, культуры, заставляющий, контролирующий (выработка правил поведения, переговоров для достижения согласия).

Обучающиеся в процессе освоения программы толерантности должны усвоить ее в качестве нормы социального взаимодействия. Для формирования человека *homointellegens* [23] необходимо формировать толерантное сознание.

Проблема понимания толерантности заключается в интерпретации и контекста его использования. В.А. Лекторский выделяет четыре интерпретации понятия «толерантность»: «безразличие», «невозможность взаимопонимания», «снисхождение к слабым сторонам в сочетании с презрением к другим», «расширение собственного опыта и критического диалога» [24,с. 15]. Расширение собственного опыта и критического диалога, по мнению В.А. Лекторского, является единственно правильным выбором, результатом которого является не конкуренция, конфликт разных культур и ценностных систем, а расширение собственного опыта с учетом опыта другой системы. Новое знание, по мнению академика, возникает в процессе критического диалога с прошлым, познанием, уважением к истории культуры. И в заклю-

чении, «толерантность в этом случае выступает как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение позиций и даже в некоторых случаях изменение индивидуальной и культурной идентичности и в результате критического диалога» [24, с. 18].

Концепция терпимости выражена в двух типах мировоззрений: христианском и гражданском, которые в своих исследованиях рассматривает В.М. Золотухин. Христианская концепция несет в себе смирение перед божественным провидением, уход от «мирских» проблем через иррациональное чувство примирения. В гражданской концепции происходит поиск компромиссов с целью самосохранения и самовоспроизведения общества в целом, а личности в частности по принципу «Относись к другим людям так, как хочешь, чтобы они относились к тебе» или на основе «Кантовского категорического императива». Эти подходы только на первый взгляд кажутся различными. И в гражданской и христианской концепциях рефреном проходит мысль о «терпимости», которая формирует ответственность личности за исполнение индивидуального предназначения и ответственность за судьбу всего человечества в целом [25, с. 58]. Проведя анализ двух концепций терпимости, мы приходим к выводу, что механизм признания «Другого» действует через право на терпимость.

Далее можно сравнить не только концепцию терпимости гражданскую и христианскую. Можно сравнить ценности и нормы в мусульманской и христианской культурах и концепциях терпимости. При детальном изучении оказывается, что сравнивая эти системы, мы находим гораздо больше общих ценностей и норм, нежели различий. Это подтвердили в своих работах отечественные социологи Л.М. Дробижева и М.Б. Хомяков [26], Г.У. Солдатова [27]. Применяя метод историко-философских изысканий, анализируя мусульманскую философскую концепцию, приходим к тому, что в исламе, как религии и в исламских культурах имеются корни толерантного сознания, способные вопреки всему противостоять фундаментализму и экстремизму. Следовательно, прав был Джон Локк, считавший, что не религия, ни другие групповые или культурные различия являются причинами экстремизма, национализма, расизма, интолерантности. Причина кроется в невежественной политике, социальная несправедливость, неправильное восприятие представителей одной культуры другую культуру, формирование заведомо ложных этно-стереотипов и т.д.

Исследователь И.Б. Гриншпун считал, что толерантность является результатом развития или саморазвития личности, его собственным выбором, а затем жизненной позицией, которая помогает принимать других и сохранять внутреннее равновесие. Толерантность в этом контексте бывает внутренней и внешней. Внешняя толерантность проявляется в поведении человека по отношению к другим личностям, и выражается в принятии и понимании личностью наличия у других людей иных точек зрения и мнений, отказ личности от применения насилия в случае особенностей других людей. Внутренняя толерантность выражается в способности и готовности личности сохранять внутреннюю устойчивость и психологическое равновесие в неизвестных или непредвиденных ситуациях, связанных с конфликтами, стрессами и т.д. [28]. Исследователи Г.В. Безелева, Г.М. Шеламова считают, что культура, а точнее диалог культур являются фундаментом толерантности. Результатом толерантности должно являться сотрудничество, взаимопонимание, диалог, основанный на активном принятии многообразия [29]. Диалог культур зависит во многом от уровня культуры участников диалога, от их цивилизованности, от их толерантности.

В рамках нашего исследования проблемы формирования общекультурных компетенций и толерантности необходимо определить базовый компонент культуры личности. При этом данные компоненты являются субъ-

ективной основой гуманистического отношения человека к внешнему социально-культурному миру.

Социокультурное пространство очень многообразно, порой противоречиво и вследствие этого сложно определить границы толерантности и ее направленность. Окружающий человека социальный и культурный мир очень разнообразен и противоречив, поэтому важной проблемой является определение границ толерантности и ее направленности. Незученными проблемами остаются вопросы влияния процесса воспитания на формирование толерантных качеств личности, вопросы взаимосвязи воспитания толерантности с самоидентификацией личности, вопросы периодизации этапов развития личности, на протяжении которых наиболее эффективно можно оказывать воздействие на формирование толерантности. Известно, что утрата социокультурной идентичности формирует стремление личности самоутвердиться и проявляются такие качества, как эгоцентризм, шовинизм, нетерпимость.

Личность в системе социальных отношений идентифицирует себя с различными социальными общностями тем самым подчеркивает наличие в структуре своей личности социокультурных идентичностей – этнической, религиозной, культурной, гражданской, профессиональной и т.д.)

Мы считаем, что изучение формирования толерантности и общекультурных компетенций необходимо начать с рассмотрения понятий «культурная идентичность личности», «феномен идентичности», а также границы человеческого «Я», смысл существования и природы человека.

Н.Н. Федотова первая обратила внимание на взаимосвязь проявлений толерантности с идентичностью и предположила, что чем выше степень понимания человеком и этносами того, кто они такие, тем выше уровень толерантности к другим. Толерантность признается Н.Н. Федотовой, как «признание легитимности законных и не расходящихся с моралью интересов другого и открытость по отношению к его опыту, готовность к диалогу и к расширению собственного опыта в этом случае. Это находит отражение в языке и культуре народа» [30 с. 15], [31]

Категория «идентичность» с латинского «identificare» переводится, как - отождествление. Личность постоянно отождествляет себя со своим собственным «Я» вне контекста трансформаций. Личность субъективно ощущает тождественность, причастность к той или иной социальной общности, ощущает целостность или слияние с ней [32, с. 28]. Идентичность представляется, как результат формирования, отстаивания и защиты себя. Идентичность содержит в своей структуре целый комплекс элементов. Идентификация – это процесс перманентного приспособления и выбора, процесс дифференциации и принятия норм, традиций, установок, стереотипов. Процесс идентификации это механизм, способствующий формированию и осмыслению идентичности. Категория «идентичность» получила широкое распространение благодаря Эриху Эриксону, который, в свою очередь, утверждал, что на формирование его концепции оказали влияние такие ученые, как К. Маркс, Ч. Дарвин и, в большей степени, З. Фрейд. Зигмунд Фрейд помимо категории «идентичность» раскрывает сущность процесса идентификации, выделяя в нем два равнозначных процесса: социальный и биологический. Процесс биологической идентификации заключается в становлении организма и занятии им определенной позиции в иерархической организации в жизненном цикле среди живых органических систем. Социальная идентификация заключается в систематизации организмов в группы, обусловленные историческими, географическими и культурными детерминантами. Еще один последователь Зигмунда Фрейда, Эрих Фромм, немецкий психолог связывал потребность определения границ своего «я» с природой человека. Он подчеркивал, что у

животных такой потребности не выявлено, в силу того, что ему нет необходимости себя самоидентифицировать или самоотождествлять. Человек наделен сознанием, и он обязан разумом себя осознавать. Эмоциональная самоидентификация является частью человеческой природы и является источником наших устремлений [33]. Эрих Фромм в своих трудах использовал не только понятие «идентичности», но уже развивал идею «кризиса идентичности».

Американский психолог, социолог и философ Абрахам Маслоу [34], в знаменитой иерархической теории потребностей поставил потребность в удовлетворении самоидентификации личности на третье место после удовлетворения физических потребностей и потребности в социальной защищенности.

Очень популярной в научной среде является теория Р. Баумайстера «Identity. Cultura IChange». В этой работе Баумайстер анализирует взаимосвязь истории и изменений в структуре идентичности, а точнее процесс самоопределения личности происходит по мере приобретения компонентов идентичности.

Бихевиористское научное направление также подхватило понятие «идентичность» и начали развивать в рамках своей концепции. Д. Доллад, Н. Миллер считали процесс идентификации процессом формирования или подкрепления вторичной идентичности. Идентификация это процесс формирования субъектом и объектом общих ценностей и усвоение этих ценностей субъектом. Р. Сизпс, Х. Левин, П. Муссен считали процесс идентификации – установлением реципрокных ролевых отношений, в которых обе стороны разделяют ценностные образцы. Суть идентификации состоит в формировании зависимости или привязанности. Функциями идентификации являются обретение и усвоение новых готовых моделей и форм поведения.

Несколько веков ранее, Джонн Локк и Дэвид Юм выделили в отдельную область изучения проблему персональной идентичности, которая была продиктована дискуссиями на тему воскрешения в христианском мире и усиливающимися противоречиями в XVII веке между секулярным и религиозным, в частности христианским, мировоззрением. Интересным представляется суждение Джона Локка о структуре идентичности личности, которая состоит в тождестве непрерывного сознания, а не в материальной или нематериальной субстанции. Личность состоит не из одной и той же субстанции, а из непрерывного единственного сознания [35, с.47]. Д. Батлер, Т. Рейд, являясь современниками Д. Локка оппонировали ему считая, что подход Локка опровергает единую сущность личности. Если идентичность задается сознанием и их следует отождествлять, тогда если человек утрачивает временно сознание по какой-то причине, то он перестает существовать как личность. Э. Рейд утверждал, что идентичность существует непрерывно и является вещью, которую он называл «собой» [36, с. 204-223]. Именно с этой позиции можно объяснить ответственность личности за свои поступки и за свою жизнь. Дэвид Юм представляет научно-несостоятельными представления Д. Локка о самоидентичности, как о тождестве сознания [37, с. 345-358]. По его мнению, идентичность формируется в процессе влияния внешних факторов, как и формирование личности человека невозможно вне общества ему подобных. Идентичность формируется благодаря достижениям личности, его репутации, славе и т.д. «Я» это всего лишь «пучок восприятий», а сознание куда более сложный феномен, представляет собой впечатления о «Я», как целостном сложнорганизованном феномене. «Я» подвергается трансформациям под влиянием внешнего мира, и не может превзойти этот мир. Именно благодаря этим рассуждениям возникли представления о формировании идентичности в социокультурном пространстве и обществе. Данный подход исходит из того, что личность находит и формирует себя через «внешнее», через все

виды своей деятельности в обществе.

Уже в XIX веке эти идеи подкрепились и воплотились в диалогической философии. Российский историк культуры, философ, исследователь языка М.М. Бахтин воплотил эти идеи в диалогической философии, представив ключевую идею вне находимости личности, где настоящее «Я» всегда находится в точках несовпадения человека с самим собой, в его идентификациях с «Другим» [38, с. 39-124],[39].

Закон ускорения истории, усложнение структуры общества и дифференциация функций в обществе приводит к тому, что усложняется статусно-ролевая структура общества, а личность, являясь субъектом и объектом социальных взаимодействий вынуждена «проигрывать» огромное количество социальных ролей, имея при этом сложнейший ролевой репертуар. Усиливается не личность не только психологическая нагрузка, но и социальная. Все сложнее личности интерпретировать свою собственную реальность и соотносить ее с реальностями других людей, не разрушая повседневную нормальность [40, с. 278- 279].

Американский социолог И. Гоффман развивает эту мысль, формулируя техники самовыражения личности и технологии создания впечатлений о самом себе. Для него представляется интерес процесс сохранения своего «Я» личностями перед другими личностями в повседневности. Он выделяет три вида идентичности. «Я»-идентичность – это представления личности о самой себе выраженные в ощущениях. Личная идентичность выражающаяся в индивидуальных свойствах личности. И, наконец, социальная идентичность, заданная социальной общностью, к которой личность принадлежит и с которой он себя идентифицирует. Ирвинг Гоффман использует понятие – «политика идентичности», означающее возможность влияния человека на информацию о себе, попадающую в социум. Следует применять следующие техники, для реализации «политики идентичности»: избегание, искажение мнения о личности, деиндивидуация. Заслугой Ирвинга Гоффмана является раскрытие разнообразия идентичностей в структуре одной личности.

Процессы глобализации в современном мире трансформировали прежние формы центрирования, видоизменили социальное пространство, условия функционирования личности в социуме, перемены затрагивают сложившуюся веками систему личностных, социальных и глобальных коммуникаций, перестраивается внутреннее пространство человека, его отношение к самому себе и миру, наблюдается трансформации его индивидуальности. Скорость научно-технического прогресса опережает биологические ритмы, инновации во всех сферах общественной жизни и использование Интернета расширяют возможности человека, но сам человек оказывается не готов психологически, а порой интеллектуально, к перманентным скоростным изменениям. Личность рискует утратить социокультурную идентичность, подменив ее виртуальной, не настоящей, а надуманной идентичностью. Понятие «личность» утрачивает свое первоначальное значение, личность заменяет «человек массы», который потерял представления о своей уникальности и неповторимости, утратил ощущение себе некоего особого дара или отличия от всех, не важно - хорошего или дурного, который чувствует, что он идентичен со всеми остальными, с «массой». Самое печальное, что «человек массы» совсем не огорчен деиндивидуализацией, а, скорее наоборот, счастлив, чувствовать себя таким же, как все. Современная личность для самосохранения и представлений о своей уникальности должна уметь выстраивать дистанцию к потокам бытия, и при этом, успевать за интенсивно протекающими трансформациями.

Существенный вклад в раскрытие феномена идентичности внесла Франкфуртская научная школа в лице ее представителей Т. Адорно, Э. Фромм, Г. Маркузе. В «критической теории» представлено новое технократи-

ческое общество, которое обусловило формирование новой формы идентичности личности. Исследователи описали, как индустриальное общество, сменяя доиндустриальный «клан» формирует «стадо», в котором через конформизм и формирование чувства причастности достигается чувство самоидентичности в обществе. Личность, утрачивая индивидуальность, растворяется в толпе, теряет свое собственное «Я» и становится «одним из толпы». Только находясь в толпе и чувствуя себя ее частью личность ощущает себя, как «Я».

Р. Дж. Лифтон описывает новое явление протеанизма, получившее название от мифического персонажа древнегреческой мифологии Протея, сына Посейдона и Геры, который, будучи морским богом, мог мимикрировать и перевоплощаться в различные образы. Подобно переменчивому морскому богу Протею современный человек должен постоянно меняться. Мгновенное распространение информации в эпоху информационного общества формирует человека космополита, или гражданином мира, который аккумулирует в себе информацию со всего мира и сам непрерывно обменивается новостями, утрачивая свою идентичность и теряя ощущения причастности к своей социокультурной среде. По мнению Р. Дж. Лифтона, причиной протеанизма является глобальный социальный кризис. Глобализация привела к разрушению биполярного мира, сформировав многополярный мир, который США не хотят признавать. Стремительные перемены в политической жизни, смена политической элиты, рост социальной дифференциации общества, повышение степени общественной опасности террористических угроз – все это порождает в человеке чувство нестабильности, страха, появляется чувство «безотцовщины» и «бездомности», [41] неуверенности в завтрашнем дне. Эти и многие другие факторы формируют внутрличностные конфликты у членов общества, заключающиеся в резонансе между внутренним ощущением «беспомощности» и требованиями к личности со стороны общества. Страхи за свою жизнь, ощущение «бездомности» подталкивает человека уходить в параллельную виртуальную реальность. В отличие от традиционного общества, где человек сохранял самоидентичность на протяжении всей жизни, в эпоху постмодерна человек должен определить свое «я» из множества вариантов. Человека, потерявшего в этом многообразии, не нашедшего свою идентичность, можно уподобить человеку без адреса. Он не может ответить на вопрос: «Где я нахожусь и куда двигаюсь?» [42].

Процессы информатизации и технологизации современного мира трансформировали не только элементы социальных систем и их функции и скорость, но с невероятной скоростью меняется мировоззрение самого человека. Изменение роли информации, усиление роли технологий, увеличение скорости обмена информацией, роль компьютеров и Интернета формирует мировоззрение постчеловека, или трансчеловека. Человечеству предлагается идеология, философия и доктрина трансгуманизма, которая оформляется, как научное международное движение со всеми признаками транскорпорации. Трансгуманизм поддерживает использование достижения науки и техники для улучшения биологических и когнитивных характеристик человека. Глобальной целью трансгуманистов является достижение бессмертия, нахождения механизма, препятствующего старению человечества, усиление способностей разума человека, создание так называемого «трансчеловека». Приставка «транс» в данном контексте обозначает выход за пределы природы человека. Дж. Хаксли основатель ЮНЕСКО в 1957 году предложил данный термин и его концепцию. Человек, по задумке трансгуманистов, должен преодолеть свою природу и стать новым звеном в эволюционной цепочке, существуя в нескольких образах – биологическом, информационном, техническом и цифровом.

Еще одной проблемой, связанной с информатизацией и глобализацией мирового сообщества является уча-

стие человека в огромном количестве социальных сетей, в которых он также проигрывает различные роли, презентуя себя в более совершенном образе, нежели он есть в реальной жизни. Вследствие такой «игры» молодые люди в реальной жизни не имеют способностей полноценно взаимодействовать с другими субъектами социума. Особенно усложняется процесс межкультурных и межэтнических взаимоотношений. Любой вид деятельности в реальной жизни не предполагает избегание сложных или проблемных ситуаций путем «выхода из сети» или отключив гаджет. Взаимодействия между реальными людьми основывается на реальном общении, а не виртуальном. Невозможно ограничиться смайликом или краткой компьютерной лексикой. В связи с этим молодые люди не могут найти свое место в социуме, попадая под влияния антиценностей, агрессии и национальной нетерпимости к носителям иных культур, вероисповеданий, поскольку незнание, непонимание и как результат неприятие самой культуры и ее носителей. И зачастую образовавшийся информационный вакуум заполняется стереотипами восприятия иных культур, навязанных извне, различными средствами коммуникации, средствами массовой информации и т.д. [43].

По мнению Р.В. Габдреева развитие чувства толерантности происходит на протяжении всей жизни человека, в процессе социализации личности, знакомства с культурой и ценностями как «своей» группы, так и «чужих» групп, и включает в себя несколько уровней: развитие толерантности, развитости эмоционально-волевых качеств, уровень культуры деятельности, уровень культуры поведения, уровень культуры общения, уровень культурной активности, уровень социально-политической культуры. На первом уровне развития толерантности отражается осознание осознанного отражения. Далее, по мере развития эмоционально-волевых навыков формируется умение выносить сильные эмоциональные нагрузки. На третьем уровне – отражается уровень интеллектуального развития человека, который проявляется в деятельности человека. На четвертом уровне, проявляется уровень культуры поведения, который отражает внутреннюю направленность личности, «Я» - концепцию, уровень притязаний личности и ее самооценку. Именно на этом уровне происходит дифференциация на толерантных и интолерантных людей, которые отличаются степенью доброжелательности, позитивной или негативной «Я» - концепцией, наличием или отсутствием ответственности за свои поступки, стремлении иметь власть и уверенность в собственной исключительности. На пятом уровне проявляются коммуникативные навыки личности. На шестом уровне транслируется мотивационная активность, которая преобразуется в культурную активность. Седьмой, заключительный уровень содержит позиции, идеалы и убеждения личности [44]. Такую же классификацию можно экстраполировать на уровни развития идентичности, которая проходит все вышеперечисленные этапы.

Анализ феномена толерантности в научной литературе позволил выявить альтернативные взгляды ученых в различных областях науки на феномен толерантности и механизмы её формирования. В понимании природы и толерантности определились некоторые различные подходы, обусловленные смысловым отождествлением или, наоборот, разведением, таких категорий, как «толерантность» и «терпимость». Причина, вероятнее всего, кроется в разной интерпретации перевода термина на русский язык. Однокоренное латинское слово «tolerantia» переводится как терпение, терпимость как существительное, а производное от глагола «tolerare» - нести, держать, сносить, терпеть, выносить [1], [45].

Теоретический анализ изучаемой проблемы позволил сделать некоторые выводы. Толерантность, как характеристика личности представляет собой, сложно-интегрированный системный феномен, состоящий из совокупности соподчиненных взаимосвязанных и взаимо-

зависимых элементов. Когнитивный элемент представляет собой, понятие о толерантности, характеристиках толерантной личности, а также проявлений толерантности каждой личностью. Эмоциональный компонент представлен эмпатией, уважительным отношением к иной точке зрения, культуре, языку, готовности к принятию «Другого». Поведенческий компонент включает в себя способность вступать в диалоговые взаимоотношения, установливать сотрудничество и оказывать взаимопомощь. Личностный компонент выражается в наличии устойчивой личностной позиции, проявлении толерантности: доброжелательности, гибкости, ответственности, уверенности в себе, открытости и т.д. В научной литературе описаны четыре модели толерантности: религиозная, медицинская, антропологическая и психологическая. Три первые модели толерантности детерминируют психологическую толерантность, которая является основой культурной идентичности личности [46]. К выше изложенному, мы хотим добавить, что психолого-педагогическая модель толерантности формируется, вбирая в себя черты всех четырех моделей. Культурная идентичность является важнейшим инструментом, оказывающим влияние на социально-педагогические ценности, стратегию, поведение субъектов и объектов учебно-воспитательного процесса. Принадлежность к социальной группе формируется в определенной социокультурной среде. В нашей работе в качестве элемента культуры, влияющего на формирование культурной идентичности, рассматривается образование, в целом, и художественное, в частности. Именно образование максимально способствует формированию общекультурных компетенций и вырабатывает толерантность у обучающихся. Выполнение этих условий способствует гармонизации социальных отношений в современных поликультурных обществах, адаптации обучающихся к перманентным трансформациям современного мира и развития индивидуальности личности, как в профессиональной деятельности, так и во всех остальных видах деятельности личности в современном социуме. В нашем исследовании, толерантность представляется ценностью, и представляет собой неотъемлемую часть культуры личности, и выражается в доброжелательности, сдержанности, понимании, уважении и признании права другого воспринимать, мыслить и действовать иначе. Важно помнить о проявлении толерантности в различных видах деятельности, в ценностном отношении к окружающему миру, являясь платформой для личностного и профессионального развития. Зрелая личность в социально-психологическом контексте, должна видеть ценность культурного и межэтнического многообразия, конструктивно взаимодействовать с учетом различных точек зрения в многоформатном поликультурном мире.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Недорезова Н.В. Толерантность в межличностном общении старшеклассников : дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.05 / Недорезова Н. В. М., 2005. – 189 с.
2. Рязанов А.В. Манипулятивный потенциал концепта «толерантность» / А. В. Рязанов // Философия и общество. 2007. №1. С. 82-97.
3. Хомяков М.Б. Толерантность в современной цивилизации / Толерантность. Под общ. ред. М.Б. Хомякова, С.М. Хаммела. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2007. – 180 с.
4. Длугач Т.Б. Дени Дидро / Т.Б. Длугач. – 2-е изд. доработ. – М.: Мысль, 1986. – 193 с.
5. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли. Таблицы, схемы, опорные конспекты: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова. – М.: Владос-пресс, 2003. – 224 с.
6. Декларация принципов толерантности // Толерантность – дорога к миру/ Сост. Б.Э. Ризрдон. М., 2001.
7. Семашко М. А. Развитие термина «толерантность» в гуманитарных науках [Электронный ресурс] / Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

М. А. Семашко. – Режим доступа: <http://www.emis-sia.org/2007>.

8. Destutt de Tracy and French Liberalism. Ideology and Social Science. Dordrecht, M. Nijhoff; Boston, Hingham MA, 1985. – 235 p.
9. Болотина Т.В., Новикова Т.Г., Смирнов Н.К. Культура мира, права человека, толерантность и миротворение. – М.: АПК и ПРО., 2007 – С. 4.
10. Большой энциклопедический словарь : в 2 т. – М., 1991. – Т. 2. – 768 с.
11. Уолцер М.О терпимости [Текст] / М. Уолцер / Пер. с англ. И. Мюрнберг; общ. ред. М.А. Абрамова. – М.: Идея-Пресс, Дом интеллект. книги, 2000. – 160 с.
12. Валитова Р. Р. Толерантность как этическая проблема / Р.Р. Валитова: Автореф. дис... канд. филос. наук: 09.00.05. – М., 1997.-20 с.
13. Кемеров В.Е. Толерантность и полисубъектная социальность // Толерантность в современной цивилизации: материалы междунар. конф., Екатеринбург, 14–19 мая 2001 г. – Екатеринбург, 2001. – С. 70–77.
14. Шерер А.А. Толерантность как стратегия отношений между различными нормативными системами // Толерантность в современной цивилизации : материалы междунар. конф., Екатеринбург, 14–19 мая 2001 г. – Екатеринбург, 2001. – С. 169-171.
15. Ризрдон Бетти Э. Толерантность – дорога к миру : пер. с англ. / Бетти Э. Ризрдон. – М., 2001. – 304 с.
16. Лазутина Г. Толерантность как условие оптимального общественного саморегулирования // Мы – сограждане (СМИ и общество). – Т. 2. – М., 2002. – С. 224-228
17. Трафимов А.В, Иванов А.В. Проблема толерантности в современном политологическом дискурсе» Серия «Политология. Религиоведение» 2012. № 2 (9), ч. 1. С. 88-95 ;URL: <http://isu.ru/izvestia>
18. Капустина Н.Г. Формирование толерантности в структуре этического мировоззрения / Н. Г. Капустина // Известия Уральского государственного университета. – 2008. – №60. – С. 60-69.
19. Амосова О.В. Толерантность как аспект социальной справедливости и толерантность как аспект социальной справедливости // Том 19 Толерантность: Проблемы, дискуссии и возможности Концептуализации Материалы Международного научного семинара ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых». Владимир 2011. – С.28 -31
20. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности: Научно-публицистический вестник.- Москва: МГУ, 2001. С. 8-18.
21. Асанова К., Карманова Ж.А., Тропоткина С. Толерантность педагога как условие успешной адаптации детей к школе;URL: [http://www.rusnauka.com/8\\_NND\\_2010/Pedagogica/60629.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_NND_2010/Pedagogica/60629.doc.htm) (дата обращения: 8. 10. 2014 г)
22. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи / Пер. с англ. О. В. Захаровой; общ. ред. и вступ. ст. академика Д. М. Гвишиани. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с..
23. Глебкин В.В. Толерантность и проблема понимания: толерантное сознание как атрибут Homo Intelligence [Текст] // В. В. Глебкин // На пути к толерантному сознанию. – М.: Смысл, 2000. С. 8-10.
24. Лекторский В.А. О толерантности / В.А. Лекторский // Философские науки. - 1997. –№ 3 . – С. 14-18.
25. Золотухин, В. М. Две концепции толерантности / В. М. Золотухин. Кемерово: Кузбас. гос. тех. ун-т, 1999. 63 с.
26. Дробижина Л. М., Хомяков М. Б. Новые подходы в изучении и преподавании идей толерантности как результат реализации программы Уральского МИОН [Электронный ресурс] / Л.М. Дробижина, М. Б. Хомяков. ; URL: <http://www.humanities.edu.ru/db/mcg/31867>
27. Солдатова Г.У., Шайгерова Л. А., Шарова О.Д.

Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова [и др.]. – М.: Генезис. 2001. – 112 с.

28. Гриншпун И.Б. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) // Сборник научных методических статей. М., МПСИ; Воронеж, МОДЭК, 2003.

29. Безлюева Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение [текст] / Г.В. Безлюева, Г.М. Шеламова. – М.: Вербум, 2003. – 168 с.

30. Федотова Н.Н. Толерантность как мировоззренческая и инструментальная ценность // Вопросы философии. – 2004. – № 4. – С. 6.

31. Богданова А. И. Формирование ценностного отношения к толерантности в условиях поликультурной образовательной среды [текст] / А. И. Богданова, // Фундаментальные исследования. – М. – 2012. – № 9(2). – С. 337-341.

32. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ./Общ.ред. и предисл. Толстых А.В. – М.: Издательская группа «Прогресс». 1996. – С.28.

33. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республика. 1993. – с. 552

34. Маслоу Ф.Г. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Пер. с англ. М.: Смысл, 1999. – 425 с.

35. Локк Дж. Сочинения в 3-х т. Т.1. Опыт о человеческом разумении-М.: Мысль, 1985. – С.47-48

36. Рейд Э. Идентичность и кибернетическое тело // Массовая культура: современные западные исследования: сборник статей. М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2005. – С. 204-223.

37. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Кн. 1. О познании. М.: Канон, 1995. – С. 345-358.

38. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества [текст] / М. М. Бахтин. – М., 1986. – 445 с..

39. Дряева Э.Д. основные концепции самоидентификации личности в социокультурном контексте: генезис и развитие // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13286> (дата обращения: 18.02.2016).

40. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: «Медиум». 1995. – С. 278-279.

41. Lifton R.J. The Protean Self: Human Resilience in an Age of Fragmentation. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

42. Дряева Э.Д. основные концепции самоидентификации личности в социокультурном контексте: генезис и развитие // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=13286> (дата обращения: 18.02.2016).

43. Фролова М. И. Народное искусство Северного Кавказа как педагогическое условие формирования общекультурных компетенций и толерантности студентов // Вестник КГПУ. 2016. № 3 (24). С. 262 – 269.

44. Ионина О.С. Формирование толерантности как средство устранения внутриличностных конфликтов подростков / Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук. Казань, 2005.20с.

45. Безотечество Л.М. Формирование толерантности будущих педагогов в образовательном процессе / Л.М. Безотечество, С.И. Осипова // Человек и образование. – 2014. – №2. – С. 39-45

46. Капустина Н.Г. Психологические особенности формирования толерантности в структуре мировоззрения на ранних этапах онтогенеза: Монография. Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом печати». 2008. – с.227.

*Статья поступила в редакцию 30.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА В ПРЕПОДАВАНИИ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© 2018

**Хозиева Татьяна Хетаговна**, кандидат исторических наук,  
доцент кафедры иностранных языков  
**Чопикашвили Залина Михайловна**, старший преподаватель  
кафедры иностранных языков

*Северо-Осетинская государственная медицинская академия  
(362000, Россия, Владикавказ, ул. Пушкинская, 40, e-mail: okazarina73@mail.ru)*

**Аннотация.** Речевая деятельность это основной компонент обучения иностранному языку. Цель исследования – Выявление возможностей применения коммуникативного метода в преподавании иностранного языка в медицинском ВУЗе. Основа исследования – методы сравнительного анализа, анализа научных источников, общенаучные методы, процесс обучения разговорному иностранному языку должен производиться с точки зрения создания самостоятельного общения, которое определяется полным объемом описанной работы. предмет обучения в данной конкретной ситуации – речевая деятельность. На всех этапах усвоения материала происходит обучение непосредственно общению. В результате применения данного метода обучающиеся получают возможность свободно выражать свои мысли и чувства в ходе общения; каждый обучающийся группового общения находится в поле зрения остальных участников группы; самовыражение личности ставится на первое место, затем – демонстрация знания языка; происходит опровержение противоречивых, парадоксальных, местами «неправильных» суждений, указывающих на самостоятельность обучающихся, их активную позицию и т. д. Результаты работы заключаются в том, что авторы характеризуют коммуникативный метод, рассматривают его характерные особенности, возможности использования в преподавании иностранного языка в неязыковом ВУЗе. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебно-тематических планов.

**Ключевые слова:** коммуникативный метод, преподавание иностранного языка, разговорная речь, эффективность преподавания, речевая деятельность, общение, процесс обучения, анализ, речевое воздействие, иностранный язык.

## USING THE COMMUNICATIVE METHOD IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

© 2018

**Khozieva Tatiana Khetagovna**, candidate of historical sciences, associate professor  
of the department of foreign languages  
**Chopikashvili Zalina Mikhailovna**, senior lecturer, department of foreign languages  
*North Ossetian State Medical Academy*

*(362000, Russia, Vladikavkaz, Pushkinskaya street, 40, e-mail: okazarina73@mail.ru)*

**Abstract.** Speech is the main component of teaching a foreign language. The purpose of the study is to identify the possibilities of using the communicative method in teaching a foreign language in a medical college. The basis of the research is the methods of comparative analysis, analysis of scientific sources, general scientific methods, the learning process of a colloquial foreign language should be made from the point of view of creating an independent communication, which is determined by the full scope of the described work. The subject of training in this particular situation is speech activity. At all stages of learning the material, instruction is given directly to communication. As a result of using this method, students are able to freely express their thoughts and feelings in the course of communication; each student of group communication is in the field of vision of other members of the group; self-expression of the person is put on the first place, then – demonstration of knowledge of the language; there is an encouragement of contradictory, paradoxical, sometimes “wrong” judgments, indicating the independence of students, their active position, etc. The results of the work consist in the fact that the authors characterize the communicative method, consider its characteristic features, the possibilities of using the teaching of a foreign language in a non-linguistic university. The results of the research can be used to develop educational and thematic plans.

**Keywords:** communicative method, foreign language teaching, colloquial speech, teaching efficiency, speech activity, communication, learning process, analysis, speech influence, foreign language.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Тема исследования – специфика иностранного языка. На современном этапе, в информационном поле, наличие информации обеспечивает возможность общения. Общение в современном обществе невозможно владения иностранным языком.

Специалисту любого уровня необходимо повышать свой профессиональный уровень, изучать иностранную литературу. Иностранный язык является частью блока гуманитарных дисциплин в процессе получения медицинского образования, следовательно речь пойдет о преподавании иностранного языка в неязыковом ВУЗе.

Речевая деятельность это основной компонент обучения иностранному языку. Следовательно, речь идет о коммуникативной компетенции - одной из основных целей преподавания иностранного языка [1, с. 14; 2, с. 153].

Коммуникативность – достаточно широкое понятие, прагматичный взгляд на нее недопустим. Коммуникативность характеризуется определением при помощи речи социальных контактов, овладением стилем туристического языка.

Таким образом, посредством личного общения и чтения повышается уровень заинтересованности личности в духовных ценностях народов мира.

Деятельностный характер – отличительная черта коммуникативного обучения иностранному языку, потому что живое общение происходит с использованием «речевой деятельности», служащей инструментом в повышении эффективности работы человека в среде взаимоотношений людей в процессе общения. Люди в процессе общения решают воображаемые и реальные задачи совместной работы на фоне изучения иностранного языка [3, с. 19; 4, с. 130].

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* В основе исследования лежат методы сравнительного анализа, анализа научных источников, общенаучные методы.

А.А. Леонтьев в работе «Теория речевой деятельности» рассматривает речевую деятельность, как таковую. Вместе с тем существует система речевых действий, которые входят в какую-либо деятельность – целиком теоретическую, интеллектуальную или частично прак-

тическую». Речевая деятельность – это активное, целенаправленное, опосредованное языком и обуславливаемое ситуацией общение, взаимодействие говорящих [5, с. 15; 6, с. 160].

Таким образом, процесс обучения разговорному иностранному языку должен производиться с точки зрения создания самостоятельного общения, которое определяется полным объемом описанной работы.

*Формирование целей статьи.* Цель исследования – Выявление возможностей применения коммуникативного метода в преподавании иностранного языка в медицинском ВУЗе.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Как отмечает автор коммуникативного метода, Е.И. Пассов, коммуникативность – это речевая направленность учебного процесса, заключающаяся в речевой практической цели и стремлении к практическому использованию языка [7, с. 17; 8, с. 70].

Практическая речевая направленность является целью, средством, причем они диалектически взаимообусловлены. Речевая направленность предусматривает ориентированность упражнений. Это упражнения, формирующие навыки и применение их для условно-речевых упражнений при условии исключения псевдоречевых в ходе формирования речевого умения. Таким образом, цель упражнений в говорении, когда говорящий ставит конкретную речевую задачу, оказывая речевое воздействие на собеседника. Следовательно, суть проблемы в организации речевого партнерства в процессе обучения [9, с. 375; 10, с. 80].

Как отмечает М.Б. Рахманина в своей диссертационной работе «Типология методов обучения иностранным языкам», речевое партнерство определяется в большей мере стилем коммуникативного поведения педагога, что является составной частью речевой направленности обучения и положено в основу деятельности характера общения. На всех этапах усвоения материала происходит обучение непосредственно общению. Необходимо обратить внимание на некоторые вопросы, которые требуют дополнительного рассмотрения. Например, для эффективного обучения общению необходимо формирование способности вступать в общение, прекращать и восстанавливать его; способности к проведению своей стратегической линии в общении, осуществление ее в тактике поведения независимо от стратегии остальных обучающихся; способности к учету новых (возможно нескольких) речевых партнеров, изменение ролевого положения партнеров, либо обращенности общения; способности вероятностного прогнозирования поведения речевых партнеров, их выражений, результатов той или иной ситуации [11, с. 70; 12, с. 75].

Вся вышеизложенная характеристика коммуникативного метода обучения разговорному иностранному языку дает возможность заключить, что предмет обучения в данной конкретной ситуации – речевая деятельность. Данный метод предусматривает определение речевого умения говорить и предлагает ряд упражнений, необходимых для методичного его формирования [13, с. 142; 14, с. 186].

Это позволяет заключить, что коммуникативный метод обучения разговорному иностранному языку, по Е.И. Пассову – деятельностный тип обучения.

В ходе своих исследований Р.П. Мильруд сформировал основные принципиальные положения по коммуникативно-ориентированному обучению иностранному языку:

- деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам ведется посредством «деятельностных заданий» (activities), реализующихся посредством методических приемов (techniques) и формирующих упражнения (exercises);
- деятельностные задания для коммуникативно-ори-

ентированного обучения иностранному языку основываются на игровом, имитационном и свободном общении [15, с. 122; 16, с. 35];

– деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку осуществляется в положении «здесь и теперь» («here and now»). Принципиальной является деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку – реализация на основании гуманистического подхода к обучению [17, с. 13; 18, с. 280].

Данный подход обеспечивает комплекс положительных условий, обеспечивающих активное и свободное развитие личности в работе [19, с. 22; 20, с. 270].

В обобщенной форме вышеперечисленные условия обеспечивают:

- обучающиеся получают возможность свободно выражать свои мысли и чувства в ходе общения;
- каждый обучающийся группового общения находится в поле зрения остальных участников группы;
- самовыражение личности ставится на первое место, затем – демонстрация знания языка;
- происходит поощрение противоречивых, парадоксальных, местами «неправильных» суждений, указывающих на самостоятельность обучающихся, их активную позицию;
- участники общения ощущают полную безопасность, защищенность от критики, преследований за ошибки и уверенность в отсутствии наказания;
- применение языкового материала определяется задачей индивидуального речевого замысла;
- языковой материал согласован с речемыслительными возможностями говорящих;
- отношения определяются безоценочностью, не критичностью и «эмпатийностью»;
- учебная норма – некоторое отступление от языковых правил и возможность случайных ошибок.

Таким образом, речевые ошибки в процессе коммуникации являются возможными и нормальными.

Разговорная грамматика предполагает некоторые отличия в сравнении с грамматикой письменной речи, где имеют место эллиптические конструкции, односоставные предложения в которых отсутствует подлежащее, имеют место неоконченные фразы, неуверенность и колебания, оговорки и др.

Особенность разговорной грамматики необходимо принимать во внимание в процессе коммуникативно-ориентированного обучения.

В ходе реализации гуманистического подхода к обучению исключаются познавательные барьеры, которые характерны для образовательного процесса, они снижают мотивацию обучающихся, ориентируют на раздражительность и грубость, вынуждают к переключению внимания на другие, более благополучные и «безопасные» виды деятельности и способствуют выведению из учебного процесса.

Гуманистический подход в коммуникативном обучении предусматривает наличие субъектно-субъектных отношений между педагогом и обучающимися. Это именно партнерские отношения.

Необходимо отметить, что для начального этапа обучения иностранному языку характерны объектно-субъектные отношения.

Важно повысить уровень обучающего, таким образом речь идет о процессе овладения нормативными знаниями как основой, которая даст возможность перехода к субъектно-субъектным отношениям в процессе обучения.

Субъектно-субъектные отношения в образовании, позволяют повысить уровень познавательной активности обучающихся, когда педагог осуществляет моделирование, планирование, координацию процесса обучения и развития, а обучающийся – это центр познавательной активности, в случае выполнения на занятиях

самостоятельных заданий индивидуально, либо в парах и малых группах. Целью, мотивом, содержанием и способом работы владеют обучающиеся. Обучение на занятии трансформируется в учение [4; 7].

Таким образом, коммуникативный метод обучения разговорному иностранному языку как виду речевой деятельности и средству общения формируется на основе пяти основных принципов: принцип речевой направленности; принцип индивидуализации при ведущей роли личностного аспекта; принцип функциональности; принцип ситуативности; принцип новизны [2; 8; 12].

Цель обучения иностранному языку – иноязычная речевая деятельность, применяемая в качестве средства межкультурного взаимодействия. Язык выступает в качестве элемента культуры, функционирующего в определенных рамках. Таким образом, необходимо знание особенностей названной культуры, функционирования языка в рамках этой культуры. Необходимо формирование страноведческой компетенции в рамках преподавания языка. Мысль – это предмет речевой деятельности. Язык – средство создания и формулировки мысли. Следствие – методические выводы, имеющие существенное значение для предмета обсуждения. Для формирования у обучающихся необходимых умений и навыков в том или ином виде речевой деятельности и лингвистической компетенции на уровне, который определен программой и стандартом, необходимо наличие активной устной практики каждого участника группы [1; 3; 14].

Для формирования коммуникативной компетенции вне языкового окружения важно наполнить занятие условно-коммуникативными либо коммуникативными упражнениями, которые позволят решать коммуникативные задачи; предоставление обучающимся возможности мышления, решения какие-либо проблем, порождающих мысль, формирующих способность к рассуждению над выбором путей решения проблемы, таким образом, у обучающихся появится возможность акцентировать внимание на содержании своего высказывания, ставя в центр свою мысль, при этом язык выполняет прямую функцию – формирование и формулирование этой мысли.

Для облегчения восприятия язык в качестве средства межкультурного взаимодействия, целесообразно знакомство обучающихся со страноведческой тематикой, поиск способов включения их в активный диалог культур, что обеспечит изучение на практике особенностей функционирования языка в новой культуре. Основная идея данного подхода к обучению иностранному языку – перенос акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность обучающихся, которая требует для реализации владение конкретными языковыми средствами [5; 13].

Все вышеизложенное объясняет повышенный интерес к активным методам обучения на этапе творческого применения языкового материала.

Активные методы позволяют решать данную дидактическую задачу, превращая занятия иностранного языка в дискуссионный, исследовательский клуб, где происходит решение действительно интересных, практически значимых и доступных обучающимся проблем на основании учета особенностей культуры страны и межкультурного взаимодействия.

*Выводы исследования и перспективы альнейших исследований данного направления.* Рассмотрена возможность применения коммуникативного метода в преподавании иностранного языка, определены особенности данного метода применительно к неязыковому ВУЗу:

- появляется возможность реализации образовательных программ;
- расширяется диапазон преподаваемого материала;
- расширяется индивидуальный образовательный маршрут;
- проводится подготовка наиболее востребованных

специалистов.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Афанасьева Г.В. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам // Перспективы развития науки и образования: сб. статей междунар.науч.-практ. конф. Тамбов. 2014. С. 14–15.
2. Батраева О.М. Язык специальности как профессиональный аспект подготовки иностранных студентов // Инновационное обеспечение уровня образования студентов в высших учебных заведениях: сб. статей междунар.науч.-практ. конф. Курган. 2017. С. 150–158.
3. Болотина А.А. Коммуникативный метод обучения иностранному языку // Проблемы и тенденции инновационного развития агропромышленного комплекса и аграрного образования России: сб. статей междунар. науч.-практ. конф. пос. Персиановский. 2012. С. 18–21.
4. Дудин А.А. Психолого-педагогические условия формирования межкультурных умений студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода // Вестник Тамбовского университета. 2015. № 9. С. 128–133.
5. Алексеева Т.Д., Суслина А.А. Профессионально ориентированное обучение английскому языку на старших курсах в неязыковом ВУЗе. Балтийский гуманитарный журнал. 2018. № 1. С. 13–17.
6. Ultimate Attainment in Second Language Acquisition: A Case Study. Donna Lardiere // New York: Routledge. 2007. 273 p.
7. Есакова Е.В. Коммуникативный метод обучения иностранному языку – основной метод XXI века // Наука и образование XXI века: сб. статей междунар.науч.-практ. конф. Уфа. 2014. С. 16–18.
8. Winter, F. Guter Unterricht zeigt sich in seinen Werßen //1.rnende Schule. 2000. № 11. P. 63–75.
9. Замуруева Н.А. Коммуникативный метод преподавания иностранных языков в ВУЗе // Научные записки ОрелГИЭТ. 2015. № 2. С. 374–379.
10. Зиннатулина З.Г. Коммуникативный метод обучения и профессиональная компетенция преподавателя. Альманах современной науки и образования. 2009. № 8. С. 79–81.
11. Зюбина И.А. Актуализация коммуникативной стратегии негативной вежливости и ее тактик. Балтийский гуманитарный журнал. 2018. № 1. С. 69–72.
12. Манукян И.Ю. Когнитивно-коммуникативный подход к обучению в процессе формирования межкультурной компетенции // Инновационная наука. 2017. № 10. С. 72–76.
13. Миненко О.А. Коммуникативный метод в действии // Вестник Университета им. О.Е. Кутафина. 2015. № 11. С. 139–145.
14. Пояганова Е.И. Конструктивизм и сознательно-коммуникативный метод обучения иностранным языкам. Альманах современной науки и образования. 2007. № 3. С. 185–188.
15. Теплых Р.Р. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам // Учебный процесс в ВУЗе в современных условиях: сб. статей междунар.науч.-практ. конф. Уфа. 2013. С. 120–124.
16. Блиева Ж.М. Формирование и развитие лингвистической компетенции студентов нелингвистических специальностей через аутентичный песенный материал. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. № 4. С. 32–37.
17. Berezniak W. Erziehung in einer Vertunsisicheren Gesellschaft.Beitrage zur Practiced Pedagogie // Hunched Basel 2008. P. 12–15.
18. Knowles M., Holton E., Swanson, R. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development // 6th edition. London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann. 2005. 378 p.
19. Wagner R. Offender School Von deer idee zurReallisierung // Die Dutch Schuler. 2008. P. 20–23.
20. Роговая Н.А. Коммуникативный метод развития

устной речи на уроках иностранного языка // Обучение и воспитание: методика и практика. 2012. №1. С. 265–271.

*Статья поступила в редакцию 07.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЛОРОЛЕВОГО САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ  
ПЯТОГО ГОДА ЖИЗНИ

© 2018

**Шинкарёва Надежда Алексеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
психологии и педагогики дошкольного образования**Цевелева Мария Васильевна**, бакалавр  
*Иркутский государственный университет,**(664053, Россия, Иркутск, улица Нижняя-Набережная, 6, e-mail: mashats94@bk.ru)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности развития полоролевого самосознания детей пятого года жизни. Самосознание проявляется в восприятии человеком многочисленных образов «самого себя» в разных ситуациях деятельности и общения. Одним из этих образов является восприятие себя как представителя определенного пола. Пятый год жизни выступает важным этапом для развития полоролевого самосознания, потому, что в это время у детей продолжают формироваться полоролевые представления, формируются полоролевые установки, модели поведения и отношение к себе как представителю определенного пола. На протяжении дошкольного возраста происходит активное становление полоролевого самосознания, которое проявляется в различиях поведения мальчиков и девочек. Представлены механизмы формирования полоролевого самосознания. Полоролевое самосознание тесно связано с полоролевой идентичностью. В психолого-педагогическом исследовании особенностей полоролевого самосознания детей пятого года жизни. В структуре полоролевого самосознания условно выделены три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, для изучения и оценки которых подобраны и представлены соответствующие методики: выявлены, и охарактеризованы уровни развития полоролевого самосознания детей пятого года жизни. Согласно каждой методике, дети распределены по уровням развития полоролевого самосознания. Сделан вывод.

**Ключевые слова:** идентичность, полоролевая идентичность, воспитание, самосознание, полоролевое самосознание, дошкольный возраст, процесс формирования, педагог, гендерная компетентность, механизмы полоролевого самосознания, методики.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF SEX-ROLE IDENTITY OF CHILDREN  
FIVE YEARS OF LIFE

© 2018

**Shinkareva Nadezhda Alekseevna**, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor  
of psychology and pedagogy of preschool education**Tseveleva Maria Vasilevna**, bachelor  
*Irkutsk State University**(664053, Russia, Irkutsk, Nizhnyaya-Naberezhnaya street, 6, e-mail: mashats94@bk.ru.)*

**Abstract.** The article deals with the features of the development of the child. Self-consciousness is manifested in the perception of man's numerous images of himself in different situations. One of these images is representative of a certain sex. The fifth year of life is an important step in the development of sex-role identity, because during this time, children continue to form sex-role perceptions, formed sex-role attitudes, behaviors and attitudes. During preschool age there is an active formation of gender consciousness, which is manifested in the differences in the behavior of boys and girls. The mechanisms of the formation of gender consciousness are presented. Sex-role identity is closely linked to paraliol identity. In psychological and pedagogical research of features of gender-role identity. The structure of the gender consciousness conventionally identified three components: cognitive, emotional, behavioral, for the study and evaluation of which are selected and presented appropriate methods: the levels of development of sex-role self-awareness of children of the fifth year of life are revealed and characterized. According to each technique, children are divided into levels of development of Sex-role development. The conclusion is made.

**Keywords:** identity, gender identity, education, self-awareness, gender self-consciousness, preschool age, the process of formation, teacher, gender competence, mechanisms of gender self-consciousness, methods.

На современном этапе развития общества наблюдаются нарушения в системе базовых ценностных ориентаций межличностного взаимодействия, происходит стирание границ между полами, повышается негативное воздействие информационного фона на эмоциональное развитие детей и развитие их полоролевого самосознания.

В современных исследованиях акцентируется внимание полоролевым самосознанием как стабильном базовом конструкте личности, на основе которого осуществляется становление личности в целом.

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, проблема формирования полоролевой идентичности обозначена в содержании образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Задачами полоролевого воспитания является улучшение отношений между девочками и мальчиками, вовлечение детей противоположного пола в совместную деятельность, а также формирование адекватной оценки детей разного пола.

Пятый год жизни является одним из важнейших периодов, в ходе которого происходит формирование устойчивых представлений о своей половой принадлежности, принятие собственной половой роли.

На данный момент в научной литературе представ-

лен целый ряд исследований, посвященных гендерному воспитанию (Л.В. Градусова, Н.А. Шинкарёва и др.), половому воспитанию дошкольников (И.С. Кон, В.Е. Каган, В.К. Лосева и др.), полоролевому воспитанию (Н.Е. Татаринцева Т.А. Репина, Э.К. Сулова, Т.П. Хризман и др.).

В воспитании дошкольников на данный момент недостаточно учитывается половая дифференциация, что связано с упором на устаревшие гендерные стереотипы, недостаточно реализуется вариативность полоролевого поведения, недостаточно формируются у детей навыки овладения мужскими и женскими ролями. Все это влияет на развитие полоролевого самосознания детей.

На основе анализа ключевых понятий нашего исследования таких, как «самосознание» и полоролевое самосознание мы пришли к выводу о том, что самосознание представляет собой оценку осознания и оценку человеком самого себя, как субъекта практической и познавательной деятельности, а также как личности. Самосознание проявляется в восприятии человеком многочисленных образов «самого себя» в разных ситуациях деятельности и общения. Одним из этих образов является восприятие себя как представителя определенного пола.

Полоролевое самосознание мы рассматриваем, как

осознание себя представителем определенного пола и способность регулировать свое поведение в соответствии с общепринятыми в обществе требованиями и установками по отношению к данному полу.

Процесс формирования полоролевого самосознания в дошкольном возрасте рассматривается исследователями как продолжительный процесс, истоки которого относятся к периоду раннего развития ребенка.

В работах К.В. Аксеновой, Н.А. Виноградовой, отмечается, что первым этапом формирования полевого самосознания является период до полутора лет, в ходе которого в процессе общения со взрослым у ребенка формируются знания первичной половой идентичности на основе обращения взрослого к ребенку и присвоение ему в речи определенных категорий, таких, как «мальчик», «девочка» и т. д. характеризующих его половую принадлежность [1; 2].

Я.Л. Коломинский указывает, что ранее впечатление в процессе развития у мальчиков и девочек о своей половой принадлежности формируется на основе идентификаций. При этом ранние впечатления девочек включают в себя двойную идентификацию. Они не только идентифицируют себя с матерью, но и сами матери как большие дочери сильно идентифицируют себя со своими дочерьми. Это чувство делает последующее разделение матери и дочери в психологическом плане более трудным. В отношениях с мальчиками в ранний период развития матерям свойственно поощрять их оппозицию по отношению к себе и поощрять то, что усиливает их мужское самосознание [3].

Постепенно объем представлений о своей половой принадлежности о полоролевом поведении у детей возрастает и происходит присвоение определенного набора маскулинных и феминных черт.

Второй этап развития полоролевого самосознания относят к периоду 3–4-х лет. В научной литературе общепризнанным является тот факт, что после достижения детьми этого возраста развитие мальчиков и девочек значительно отличается. По мнению В.Е. Кагана, в течение этого периода происходит более специфичная маскулинная идентификация мальчика, благодаря которой происходит смена ранней идентификации с матерью и все больше ребенок начинает обращаться к отцу как объекту полоролевой идентификации [4].

В тоже время, в современном обществе существуют определенные затруднения, поскольку мужская идентификация подкреплена более стереотипными представлениями о роли мужчины. В последствии мальчики могут переориентироваться на негативный способ проявления маскулинности, идентифицируя себя со всем, что не является женским.

И.И. Лунин считает, что для девочек в этот период формирования женской полоролевой идентичности носит более последовательный характер. Им не нужно преодолевать раннюю привязанность к матери, поскольку их окончательное представление своей полоролевой идентичности совпадает с центральным объектом их эмоциональной привязанности – матерью [5].

С.Б. Данилюк подчеркивает, что в результате разных процессов формирование полоролевой идентичности у мальчиков и девочек по-разному происходит формирование внутреннего мира и полоролевого самосознания. С этого возраста все больше различий начинает проявляться у мальчиков и девочек в способах мышления, в разрешении проблем, на которые оказывает влияние так же поведение родителей. В раннем возрасте дети учатся вести себя в соответствии с полом, и роль родителей здесь является ключевой, поскольку благодаря им формируется гендерно-соответствующее поведение. Девочки учатся копировать поведение матерей, мальчики поведение отцов [6].

В мире мальчиков отношения являются более иерархичными, постоянно проявляется конкуренция, чтобы утвердить доминирование для мальчиков важно при-

влекать публику, утвердить себя.

Н.Л. Белопольская отмечает, что к возрасту 3-х 4-х лет у детей также формируется способность различать других людей по полу и складывается уже более четкое осознание своей половой принадлежности. Некоторые дети в этом возрасте уже могут отвергать то, что в их системе представлений противоречит нормам пола, то есть не соответствующую одежду, манеры поведения и т. д. Все это свидетельствует о том, что в полоролевом самосознании детей уже укрепились определенные полоролевые представления, которые являются основой для формирования полоролевых установок в поведении [7].

Третий этап приходится на 6–7 лет. На протяжении всего периода от 3–4 лет до 6–7 лет происходит серьезная работа по формированию всех структурных компонентов полоролевого самосознания ребенка. В этот период дети активно осваивают свою половую роль, более детально знакомятся с различиями полов. На этот процесс в значительной степени влияют разъяснения взрослых, образы художественной литературы, образы мультипликационных и художественных фильмов, поведение окружающих ребенка людей включая взрослых и сверстников.

Как считают Н.А. Шинкарёва, Ж.А. Грязнова [8-10] в качестве важного компонента сферы дошкольного образования и воспитания положительного самосознания дошкольников, выступает сегодня гендерная компетентность самого педагога. Сущность концептуальных требований к гендерной компетентности педагога ДОО сводится к расширению знаний, умений и навыков, необходимых для повышения эффективности профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. Авторы рассматривают гендерную компетентность, как профессионально-значимую позицию воспитателя, ориентированную на эгалитарные ценности, моделирование образовательной среды, формирующей социальные аспекты пола (гендерные роли, гендерные отношения, гендерные стереотипы) [8–15].

А.А. Чекалина в качестве основных механизмов формирования полоролевого самосознания в дошкольном возрасте выделяет подражание, идентификацию, моделирование, рефлексивность, социальный контроль.

Подражание является одним из более ранних механизмов формирования полоролевого самосознания. Подражая поведению родителя того же пола, ребенок усваивает первичные модели полоролевого поведения.

Идентификация является более глубоким механизмом, на основе которого ребенок присваивает образцы не только полоролевого поведения, но и установок, которые влияют на отношение к себе как представителю определенного пола, на формирование взаимоотношений с представителями другого пола.

Моделирование является одним из механизмов формирования полоролевого самосознания, которое активно проявляется в игре. В игре дети моделируют разные ситуации, транслируют полоролевое поведение через образы разных героев и персонажей.

Рефлексия помогает детям анализировать свое поведение с точки зрения принадлежности к определенному полу. Осознавая себя и свои проявления как представителя определенного пола, ребенок укрепляет внутренние установки и представления, а также рефлексия влияет на формирование эмоционального отношения к себе.

Социальный контроль является важным механизмом формирования полоролевого самосознания, поскольку с помощью социального контроля, то есть оценок окружающих ребенка взрослых, поведение ребенка все больше подстраивается под общепринятые нормы. Поскольку если в поведении ребенка проявляются не характерные для его полоролевой принадлежности черты, то это поведение осуждается, а соответствующее полу поведение наоборот поощряется [16].

Эти механизмы имеют большое значение в дошкольном возрасте, поскольку, как отмечают многие исследо-

ватели, в возрасте от 3 до 5 лет полоролевые представления являются еще неустойчивыми и лишь немногие дети способны объяснить различия полов и сами дети еще не осознают необратимости своей полоролевой принадлежности.

Постепенно, к пяти годам у детей формируется устойчивое понимание того, что изменить свою половую принадлежность нельзя, у детей начинает формироваться целостный образ того, представителями какого пола они являются.

Нами было проведено исследование особенностей полоролевого самосознания детей пятого года жизни. В структуре полоролевого самосознания мы условно выделили три компонента: когнитивный, эмоциональный, поведенческий, для оценки которых были подобраны соответствующие методики:

1. Беседа с ребенком (А.М. Щетинина, О.И. Иванова).

2. Методика «Половозрастная идентификация» (Н.Л. Белопольская).

3. Наблюдение (Н.Е. Татаринцева).

Экспериментальной базой исследования выступало МДОУ «Детский сад комбинированного вида г. Саянск». В исследовании участвовало 20 детей в возрасте от 4 до 5 лет.

Методика «Беседа с ребенком» позволила выявить уровень сформированности представлений о половых ролях и о себе, как представителе определенного пола, а также эмоциональное отношение к своей половой роли.

Высокий уровень сформированности когнитивного компонента полоролевого самосознания выявлен у 20 % детей пятого года жизни. Средний уровень выявлен у 45 % детей пятого года жизни, низкий уровень выявлен у 35 % детей.

В соответствии с количественными показателями, мы также определили качественные характеристики каждого уровня для того, чтобы представить их особенности и различия.

У детей пятого года жизни с высоким уровнем сформированности когнитивного компонента полоролевого самосознания проявляются знания необратимости своего пола, сформированность представлений о полоролевых функциях, об отличиях мальчиков и девочек, о полоролевых функциях в будущем и их принятии.

Дошкольники пятого года жизни со средним уровнем развития когнитивного компонента полоролевого самосознания характеризуются тем, что у них сформированы представления о себе, как о мальчике или девочке, они осознают необратимость половой принадлежности, оценивают себя в целом положительно, но недостаточно ориентируются в функциях, которые они выполняют в семье в настоящем и в будущем, а также в отличительных признаках полов.

Дошкольники, отнесенные к группе детей с низким уровнем развития когнитивного компонента полоролевого самосознания, характеризуются недостаточной сформированностью представлений о своей половой принадлежности. У этих детей отмечается понимание необратимости половой принадлежности. В тоже время, у детей наблюдается: недостаточная сформированность представлений о себе, как о мальчике или девочке, о своих настоящих и будущих полоролевых функциях, особенностях поведения.

В результате проведения данной методики мы установили, что когнитивный компонент полоролевого самосознания у детей пятого года жизни характеризуется тем, что представления о себе, как о мальчике или девочке у детей сформированы, они идентифицируют себя со своим полом, осознают его необратимость, но, в тоже время, они характеризуются недостаточными представлениями о том, какие черты отличают мальчиков и девочек, какие функции они выполняют в настоящем и будут выполнять в будущем, недостаточно дифференцируют модели полоролевого поведения.

Результаты оценки когнитивного компонента позво-

ляют говорить о том, что у детей пятого года жизни данный компонент в структуре полоролевого самосознания находится еще в процессе формирования. Это является закономерным, поскольку большинство исследователей подчеркивают, что полное осознание необратимости своего пола и принятия своего пола осуществляется к старшему дошкольному возрасту.

Для оценки эмоционального компонента полоролевого самосознания нами была использована методика «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской. С помощью данной методики мы оценивали, сформирована ли правильная идентификация у ребенка со своим полом, которая означает, прежде всего, принятия себя, как представителя определенного пола и эмоционально положительное отношение к себе.

Полностью идентифицируют себя со своим полом 45 % детей пятого года жизни. Они принимают себя как представителя определенного пола, осознают изменения, которые будут происходить с ними по мере взросления. Иногда допускают ошибки в хронологическом порядке определения этапов взросления.

У 55 % детей пятого года жизни половозрастная идентификация сформирована не в полной мере. Это проявляется в том, что дети, правильно называя свой пол и идентифицируя себя с ним, не могут определить правильно, кем они будут в будущем, как будет изменяться их внешность и их социальный статус, что может быть обусловлено несформированностью у этих детей представлений о необратимости половой принадлежности.

Детей среднего дошкольного возраста, которые бы характеризовались несформированной половозрастной идентификацией, мы не выявили. В то же время, количественные показатели свидетельствуют о том, что у большинства детей пятого года жизни отмечаются трудности в идентификации себя с полом, особенно во временной перспективе. Это указывает на необходимость развития эмоционального компонента полоролевого самосознания детей.

В результате проведенного наблюдения за поведением детей пятого года жизни, мы выявили следующие показатели сформированности поведенческого компонента полоролевого самосознания у детей пятого года жизни: высокий уровень отмечается у 20 % детей, средний уровень – у 40 % детей, низкий уровень отмечается у 40 % детей.

Высокий уровень развития поведенческого компонента полоролевого самосознания детей пятого года жизни характеризуется тем, что в своем поведении дети ведут себя адекватно своей половой принадлежности и возрасту. Игровые предпочтения детей соответствуют их полу, характер игровых действий также отражает особенности полоролевой принадлежности ребенка. Модели поведения, которые выбирают дети в тех или иных ситуациях, в большей степени соответствуют их половой принадлежности.

Средний уровень сформированности поведенческого компонента полоролевого самосознания, характеризуется тем, что дети не всегда проявляют в поведении выраженность игровых предпочтений, объектов взаимодействия в соответствии со своей половой принадлежностью.

Характер игровых действий у них может различаться. Они проявляют интерес к играм представителей другого пола. В партнеры по игре также могут выбирать себе детей противоположного пола. Их полоролевое поведение не всегда соответствует содержанию самой ситуации.

Низкий уровень развития поведенческого компонента полоролевого самосознания у детей пятого года жизни характеризуется тем, что в своем поведении дети не проявляют избирательности в выборе партнеров по игре, игрушек, их игровые действия являются недостаточно разнообразными, они не проявляют стремления выбирать в игре роль, которая соответствует их половой принадлежности, их поведение полоролевое во многих

ситуациях не соответствует содержанию самой ситуации.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод о том, что поведенческий компонент полоролевого самосознания у детей пятого года жизни характеризуется тем, что не в полной мере у детей проявляется избирательность в выборе партнеров по игре, игрушек, игровых действий в соответствии с половой принадлежностью. Полоролевое поведение детей не во всех ситуациях соответствует содержанию самой ситуации, что может указывать на недостаточную сформированность определенных моделей и когнитивного компонента полоролевого самосознания.

По результатам оценки структурных компонентов полоролевого самосознания мы смогли условно распределить детей по уровню развития полоролевого самосознания на три группы.

К высокому уровню развития полоролевого самосознания отнесены 20 % детей пятого года жизни. У этих дошкольников отмечается сформированность и устойчивость представлений о своей половой принадлежности, избирательность в поведении и в разных видах деятельности в соответствии с полоролевыми предпочтениями, сформированность адекватного полоролевого поведения.

К среднему уровню развития полоролевого самосознания мы отнесли 45 % дошкольников пятого года жизни. У них отмечается неустойчивость представлений о своей половой принадлежности, неустойчивость избирательных предпочтений, недостаточная сформированность представлений о себе, как о представителе конкретного пола и осознание различий с представителями других полов. Полоролевое поведение этих детей не всегда соответствует содержанию ситуаций.

Низкий уровень развития полоролевого самосознания мы выявили у 35 % детей. Эти дошкольники характеризуются тем, что у них наблюдается недостаточное осознание себя, как представителя определенного пола, недостаточная сформированность представлений о своей половой принадлежности, отсутствует избирательность полоролевых предпочтений и снижена адекватность полоролевого поведения.

Таким образом, результаты исследования показали, что у большинства детей пятого года жизни полоролевое самосознание развито недостаточно, и преобладающими являются средний и низкий уровни его развития. Для детей пятого года жизни характерна неустойчивость представлений о своей половой принадлежности, неустойчивость избирательных предпочтений, недостаточная сформированность представлений о себе, как о представителе конкретного пола и осознание различий с представителями других полов, снижена адекватность полоролевого поведения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Аксенова К.В. Половое самосознание в детском возрасте // Материалы VIII Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» URL:<aref=>http://www.scienceforum.ru/2017/2342/27076 www.scienceforum.ru/2.

2. Виноградова Н.А. Формирование гендерной идентичности. Методическое пособие – М.: ТЦ «Сфера», 2012. – 118 с.

3. Коломинский Я.Л. Ролевая дифференциация пола у дошкольников // Вопросы психологии. – 2005. – №3. – С. 165–171.

4. Каган В.Е. Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3-7 лет // Вопросы психологии. 2010. – № 2. – С. 18–22.

5. Лунин И.И. Структура полоролевого репертуара и формирование личности ребенка // Психиатрический аспект педиатрии. – СПб., 2005. – 153 с.

6. Данилюк С.Б. Особенности половой идентификации в структуре самосознания личности дошкольника, воспитывающегося в условиях детского дома: авторефе-

рат дис. ... канд. псих. наук / С.Б. Данилюк. – Москва, 1993. – 14 с.

7. Белопольская Н.Л. Половозрастная идентификация. Методика исследования детского самосознания – М.: Когито-Центр, 2008. – 24 с.

8. Шинкарёва Н.А., Грязнова Ж.А. Педагогические условия формирования гендерной компетентности современного воспитателя // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 344–347.

9. Шинкарёва Н.А. Представления о семье мальчиками и девочками старшего дошкольного возраста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 1 (12). С. 283–286.

10. Шинкарёва Н.А. Гендерные аспекты ценностно-смысловых ориентаций детей старшего дошкольного возраста // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии образования. 2012. № 17. С. 68–70.

11. Венкова З.Л. Структурно-функциональная модель реализации социально-педагогического процесса доу и семьи (в аспекте гендерного воспитания) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 31-34.

12. Гахраманова Г.Н. Исследование социальных механизмов формирования гендерных различий // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 56-62.

13. Зотова Д.А. Реализация гендерного подхода в воспитании девочек младшего школьного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 103-107.

14. Скоморохова Н.А. Гендерный подход в педагогической практике // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 94-97.

15. Баурова Ю.В. Теоретические положения осуществления учебного процесса на основе гендерного подхода // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 13-17.

16. Чекалина А.А. Гендерная психология: учеб. пособие – М.: «Ось-89», 2006. – 256 с.

*Статья поступила в редакцию 29.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 37.01

**ДИАЛЕКТИКА ФИЛОСОФСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МНОГОМЕРНОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ  
ЧЕЛОВЕКА В ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ РАКУРСЕ**

© 2018

**Баркова Валентина Васильевна**, кандидат философских наук, профессор кафедры философии и культурологии**Цилицкий Виталий Сергеевич**, преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, аспирант кафедры педагогики и психологии  
*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет  
(454080, Россия, Челябинск, проспект Ленина, 69, e-mail: tsilitskyvs@mail.ru)*

**Аннотация.** Вопрос о природе человека всегда принадлежал к универсальным проблемам философского и гуманитарно-педагогического знания. В данной работе обозначена актуальная потребность в смене парадигмальных установок и методологического обоснования философского и гуманитарно-педагогического подходов к пониманию «природы человека» и исследование последней как многомерной целостности. Опираясь на историко-философскую традицию, авторы выявляют общетеоретическую закономерность появления в предметном поле философии как феномена целостного человека в его исключительно многообразном самопрезентировании, так и использование понятия «многомерный целостный человек» и его атрибутивных идентификаторов в философских и гуманитарно-педагогических исследованиях. Представлено обоснование феномена многомерной целостности природы человека как неразложимого на «отдельные кусочки» субъективного образа человеческой реальности, являющей себя открытой саморазвивающейся системой. Значимость философского исследования проблем человека через призму гуманитарно-педагогического знания приобретает особый интерес в условиях непредсказуемости и нелинейности метаморфоз социального развития, смены научных парадигм понимания феномена человека и переоценке возможностей последнего активно преобразовывать как природу, общество, так и самого себя. Осознание наличия фрагментарности бытия человека в современном мире актуально высвечивает потребность в создании гуманитарно-педагогических технологий, которые бы способствовали открытию богатств феноменологии явления индивидуальности как особой формы и ступени развития многомерной целостной природы человека, её базовых конструктов в системе образования и воспитания. Заметим, что до сих пор не созданы образовательные технологии, которые кроме передачи знаний о мире сознательно и целенаправленно были бы ориентированы на помощь человеку в формировании его многомерного мира и индивидуального пространства жизни.

**Ключевые слова:** антропология, многомерность, нестандартные формы присутствия, природа, целостность, человек, эволюция.

**DIALECTICS OF THE PHILOSOPHICAL RESEARCH OF THE MULTIDIMENSIONAL INTEGRITY  
OF THE PERSON IN THE HUMANITARIAN PEDAGOGICAL ANGLE**

© 2018

**Barkova Valentina Vasilievna**, candidate of Philosophy, professor of the Department philosophy and culturology**Tsilitsky Vitaliy Sergeevich**, teacher of the department of special pedagogy, psychology and subject methods, post-graduate student of the chair of pedagogy and psychology  
*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University  
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: tsilitskyvs@mail.ru)*

**Abstract.** The question of the nature of man has always belonged to the universal problems of philosophical and humanitarian-pedagogical knowledge. In this paper, the current need for a change in paradigmatic attitudes and methodological justification for the philosophical and humanitarian-pedagogical approaches to understanding the “nature of man” and the study of the latter as multidimensional integrity are indicated. Based on the historical and philosophical tradition, the authors reveal the general theoretical regularity of the appearance in the subject field of philosophy as a phenomenon of an integral person in his extremely diverse self-presentation, and the use of the concept of “multidimensional whole man” and its attributive identifiers in philosophical and humanitarian-pedagogical studies. The substantiation of the phenomenon of the multidimensional integrity of human nature as indivisible into “separate pieces” of the subjective image of human reality, which is an open self-developing system, is presented. The importance of philosophical research of human problems through the prism of humanitarian and pedagogical knowledge acquires special interest in conditions of unpredictability and nonlinearity of the metamorphoses of social development, the replacement of scientific paradigms of understanding the phenomenon of man and reassessing the latter’s capabilities to actively transform both nature, society and himself. Awareness of the presence of fragmentation of human being in the modern world actually highlights the need for the creation of humanitarian and pedagogical technologies that would contribute to the discovery of the phenomenology’s richness of the phenomenon of individuality as a special form and stage of development of the multidimensional integral nature of man, its basic constructs in the education and upbringing system. It should be noted that educational technologies have not yet been created which, apart from the transfer of knowledge about the world, would be consciously and purposefully oriented towards helping a person in the formation of his multidimensional world and individual space of life.

**Keywords:** anthropology, multidimensionality, non-standard forms of presence, nature, integrity, man, evolution.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* В современной российской реальности бытия идут глобальные процессы трансформации экономики, политики, социальных отношений, культуры. Все эти события с неизбежностью фокусируются в самобытие человека, особенностях его темпорального освоения природной и социальной среды обитания, способах презентирования ландшафтов личностного развития. Для эффективного управления качеством человеческой жизнедеятельности в непростых условиях современного социума возникает потребность по-новому взглянуть на феноменологию природы человека, способы её распрямления

и опредмечивания в повседневной действительности. Философия с начала своего возникновения, являя себя теоретическим человековедением, сосредотачивала рефлекторные усилия на рассмотрении отношений внутри систем «человек–мир», «человек–общество», «я и другой», пытаясь понять, опираясь на педагогические знания мир и человека в мире, каждый раз высказывая мысль о необходимости принципиально новой педагогики, изменяющей человека в изменяющемся мире А.Г. Асмолов, смог описать направление и вариативные механизмы личностного развития, а также не-развития, подвести единую объяснительную основу под разные сознательно или бессознательно выбираемые людьми

стратегии жизни. Ещё в 70–80-х гг. XX века был отмечен всплеск интереса к проблеме человека в философии и педагогике в указанном ракурсе исследования. При этом философов, педагогов психологов не столько захватывала потребность исследовать его черты, особенности проявления, качества и свойства, сколько стремление охватить и осмыслить в гуманитарно-педагогических понятиях самого человека как особый социальный феномен. Человек во все времена своей сознательной жизнедеятельности в различных этнических и научных картинах мира рассматривался как сосуд, в котором воедино слиты природно-биологические, психические и социальные качества и свойства его природы. Исходя из этих установок постараемся обозначить диалектику философских, социальных, гуманитарно-педагогических и естественнонаучных методологических подходов к исследованию природы человека как многомерной целостной самоорганизующейся системы.

Для этого попробуем выстроить методологические принципы соотнесения историко-философского подхода к обоснованию правомерности исследования указанной проблемы в данном аспекте. Следует сразу подчеркнуть, что изучение саморазвивающейся многомерной целостности человека не может быть осуществлено по одному или даже нескольким измерениям. Эффективной в этом плане является диалектическая методология, которая выявляет закономерности развития природы объекта в историческом аспекте через анализ его противоречий, реконструирует его, сочетая в едином целом, различные его стороны и измерения.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.* Термин многомерный целостный человек не является традиционным для философского лексикона и слуха. Определение его значений отсутствует в философских словарях, прямым включенностью в философский тезаурус не обнаруживается. В современном российском философском дискурсе наибольший прогресс в исследовании данной проблемы достигнут в трудах профессора А.С. Чупрова. [1; 2] Следует подчеркнуть, что сама идея представить идеальный образ многомерного в своей целостности человека насчитывает тысячелетия. Начиная с осевого времени, она уже была предметом интереса религиозных, философских, исторических, художественных, преднаучных размышлений. Классические памятники «Дао дэ Цзин», «Упанишад», «Махабхарата», «Талмуд», «Библия», «Коран» складывали образ целостного человека и ипостаси его многоликого проявления по крупицам, излагая свои видения аллегорическим языком метафор и катахрез. В «Республике» Платона Сократ выделяет три сущностные составляющие природы человека – желющую – эрос, одухотворённую или гордую – тимос и рациональную – нус. Сократ рисовал образ гармоничного человека как творение по природе безгранично пластичное, имеющее много ступеней онтологического представления, способного конструировать собственную человекообразную реальность в соответствии с ценностным выбором стратегии индивидуального развития. Вера в единство добра, истины, красоты, давали Платону право требовать в своих сочинениях от правителей государства организации всестороннего и гармоничного развития человека.

Филон Александрийский, исходя из платонизма, ввёл понятие идеальный человек, и изложил, что отличает сотворенного человека от его прообраза. Христианство, исходя из трехмерной модели человека, четко выделяет в ней три начала – дух, душу и плоть. В.Н. Лосский писал, что сообразность человека Богу видится в его превосходстве над чувственным космосом, духовной природе, в душе, в главенствующей части, управляющей его существом, в уме. Эта мысль нашла отражение в дискурсах Августина, Бозция, Эригены, Ф. Аквинского.

Г. Нисского.

В эпоху Возрождения многомерность целостности человеческой природы воплотилась в титанизме, показавшем беспредельность возможностей природы человека. Титанам эпохи – Леонардо да Винчи, Рафаэлю, Микеланджело были одинаково доступны и живопись, и архитектура, и литература, и естественные науки. Они интегрировали свои знания и открытия, сделанные в одних областях творчества, с достижениями в других областях познания. В научных прозрениях они выходили далеко за границы своего времени, могли представить непредставимое. Достаточно вспомнить о инновационных технических предвидениях Леонардо да Винчи, теорию множественности миров Д. Бруно, гелиоцентрическую систему Н. Коперника. Титаны дерзновенно показывали, что человек, прежде всего, творец, его предназначение выше господствующих общественных отношений, а культурное измерение возвышает его над биологией рода, придавая личностную проекцию развития. Философия человека тех времён, утверждая идеал многомерной целостности человека, фокусировала в этом понятии такие его качества, как телесность, психику, социальность, культурно-исторический опыт бытия.

Проблему природы человека в Новое время поднял И. Кант. В «Критике чистого разума» он писал, что если и существует наука, действительно нужная человеку, то это та, которая учит его как подобающим образом занять указанное человеку место в мире, как научиться тому, каким надо быть, чтобы быть человеком [3. С. 206]. Судьба кантовской идеи человека, по словам А. Чупрова [4], со временем превратилась в методологический постулат философского и гуманитарно-педагогического осмысления природы человека и её назначения. Вместе с тем проработка идеи единой науки о человеке – антропологии, предпринятая И. Кантом показала: что в качестве субъекта свободной нравственно ориентированной деятельности, человек предметом такой науки быть не может. В системе Канта человек предстаёт как концептуально дуалистическое существо, расколотое на несовместимые противоположности по нескольким основаниям: эмпирическое и трансцендентальное, феномен и ноумен, явление и вещь в себе, природа и свобода. Эту тему потом озвучит М. Фуко – человек не *Homo sapiens*, а, памятью о Декарте, *Homo duplex* – двойственное существо. Таков вывод XVIII века.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Вызовы современной эпохи активизировали усилия философии, гуманитарных наук в разработке новых векторов и оптик мышления, концептуальных подходов к изучению реальных способов самоосуществления человеческой природы в её бесконечных вариациях экзистенциального саморазвертывания. С.Л. Рубинштейн, признав порождение собственного мира самим человеком, тем самым подтвердил, что человека нельзя отделить от его мира. Более того, нужна педагогика, «педагогика в большом стиле», которая сможет так организовать обучение человека, чтобы он смог сам построить этот мир, придать ему завершенность и значительность, ибо человек таков, каков его мир. Антропологизация стала началом перехода от дискретного представления сущностных характеристик человека в совершенно другую методологию – к пониманию непрерывной многомерной целостности природы человека и диалектической неразложимости её «на кусочки», представляющей субъективный образ человеческой реальности, как открытой саморазвивающейся системы с отредактированными природой ориентировочными рефлексными человеческого поведения, множеством степеней свободы распределения многомерности его природы. Таким образом, понятие многомерный целостный человек являет собой системность развития природно-биологических, психических и социальных качеств, их нередуцируемость и не суммируемость друг с другом. Многомерность и вместе с ней целостность человеческой природы с дав-

них времён выказывали себя в мистических видениях. Пространственные мерности по-гречески зоны, на санскрите-локи обнажали в интуитивных видениях как непроявленные во вне состояния целостности человека, складки задатков его способностей, качеств самости. Понятие целостность характеризует внутреннее единство и сущностную определенность человека, его автономность и самодостаточность как социоприродного события. Многогранность сущностного проявления целостной натуры человека обусловлена многоуровневостью его феноменологии, что свидетельствует о сложной организации человека как объекта познания. Философия эпистемологии и гуманитарно-педагогические дисциплины в исследовании сущностных оснований многомерной целостности человека выходят на уровень всеобщего понимания феноменологии человека как родового существа, несущего в себе источник целостного проявления многомерности своих сущностных свойств, присутствующих всему человеческому роду. С этим понятием соотносится понятие «человек эпохи», которое характеризует человека как представителя определенного исторического времени эпохи, а также понятие «реальный человек», то есть живущий в условиях конкретно-исторического общества или данной социальной общности и характеризуется набором специфических и социально значимых качеств, обусловленных субъективными и объективными факторами его реального существования. Каждая наука о человеке стремится так или иначе к постижению его сущности. При этом множественность открывающихся им сущностей его природы, обусловлена многогранностью и многомерностью сложной в своей целостности природы человека как объекта познания.

Введение в философию понятия многомерный целостный человек связано, в первую очередь, с представлениями о многомерных пространствах бытия. Человек, способный к одновременному осознанному рассмотрению различных локальных пространств смысла может быть определен как человек многомерный. Под многомерностью В.Л. Алтухов предлагает понимать сущностное качество сложноорганизованных процессов и явлений, вмещающих множество измерений, представляющих собой определенный срез целого по определенному основанию, в котором обнаруживается его природа [5, с. 31].

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* Понятие многомерный целостный человек является отражением нового типа неклассической рациональности. Можно выделить ряд уровней, следуя через которые, мы имеем возможность обосновать правомерность выдвижения идеи многомерной целостности природы человека и методологически обосновать её научную продуктивность. Мифологический уровень предполагает использование понятия многомерной целостности чисто иллюстративно, поскольку мифы не выделяли человека в качестве объекта познания, он влетел в жизнь всего Космоса. Уровень смыслопроявления – это уже начало интеллектуального проникновения в то, чем заканчивается интенциональный акт. Когда из единой неделимой непрерывности выделяется нечто, привлекающее внимание – смысловое поле системы значений. Л.С. Выготский отмечал, что без смыслов предметный мир не может стать реальностью. Смыслы представляют потребности, желания, хотения, стремления людей. Они демонстрируют и то, как субъективное через эмоции искажает объективное, позволяя человеку избирательно взаимодействовать с вне себя положенной реальностью. Это объясняет, каким образом человек видит то, что ему надо, но не так как оно есть без него.

Философско-методологический уровень осмысления проблемы связан с попыткой, выявить сущностные черты многомерной целостности человека как самостоятельного феномена. М. Бубер писал, что с незапамятных времен человек знает о себе, что он достоин самого

пристального изучения. Но именно поэтому он как раз и боится к этому приступить [6]. Свойства человеческой природы парадоксальны. Человек почти выключен из органического природного мира, хотя и укоренён в нём. Он – природное создание, и в то же время постоянно выпадает из её лона. Человек рождается в природе, но живёт в обществе. У него есть инстинкты, но есть и иные программы развития – социальная, культурная, этническая. Сознание и бессознательное создают радикальные этажи мировосприятия. С философской точки зрения природа человека являет себя диалектическим единством начал противоположного свойства.

Существует ряд подходов к объяснению природы человека. Парадигмы биологизаторского подхода отстаивают неизменность развития – целостной природы, совершенство её биологической организации и организма-тела. С их точки зрения человек принадлежит к природно-биологическому виду, появление которого связано с непроявленными событиями в эволюции органической природы. Отпадение реликтовой холодности в нижних системных уровнях организации живой материи на каком-то витке запустило «эволюционный парадокс», который стал началом антропогенеза – формирование ограниченной рамками вида особой системы природно-биологических качеств, стимулировавших зарождение человеческой психики и культурогенеза. Гоббс полагал, что природа человека есть сумма естественных проявлений: питания, движения, размножения, чувствительности, разумности. Эти способности он считал природными, входящими в определение человека, «как одаренного разумом животного» [7, с. 523]. М. Рьюз и Э. Уилсон, опираясь на «эпигенетические правила», считали, что все живые существа живут по одним и тем же биологическим циклам [8]. А. Гелен, исследуя особенности природы человека, высказал мнение, что «инстинктивная и социокультурная программы жизнедеятельности растаскивают природную целостность человека в разные стороны» [9]. Ф. Фукуяма предположил, что природа человека – «есть сумма поведения и свойств, типичных для человека как вида и, возникающих из генетических, а не энвиронментальных факторов» [10].

Вместе с тем человеческой природе имманентно присуще развитие и изменчивость под влиянием времени, климатических факторов, обстоятельств бытия, поэтому строгая артикуляция человеческой природы принципиально невозможна. Авторы разделяют позиции В.С. Барулино, П.С. Гуревича, Ю.М. Резника, которые, опираясь на естественнонаучное и гуманитарное понимание диалектики многомерной целостности природы человека, представляют её, как некую эволюционную данность, получившую своё био-психосоциокультурное и исторически-духовное оформление в тело-сознании человека, его мышлении и деятельности [11; 12]. Многомерный целостный человек – это вместилище проявленных фундаментальных антропологических констант, при разрушении которых он перестает быть таковым – теряет свои сущностные начала, генерирующие его многомерность и целостность. В.И. Самохвалов писал «Если не сохраняются постоянные параметры, определяющие сущность человека, он перестает быть, как собственно человек. Это ставит под вопрос перспективы человека как родового существа». Выделение «атрибутивных идентификаторов» многомерной целостности человеческого создаёт возможность описать композиционные составляющие природы человека как антропологического феномена.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления.* Обобщая результаты философского исследования природы многомерной целостности человека через призму гуманитарно-педагогического подхода следует отметить, что человек на основе бесконечной по своим возможностям среды обитания, обмениваясь с ней информацией, веществом и энергией, создаёт свой целостный многомерный мир,

который и есть подлинное пространство его жизни. Конфигурация этого жизненного пространства – времени подвижна, она «дышит» в унисон с растущими потребностями и возможностями человека, расширяя для него горизонты объективной реальности и закладывая в нём способность гибко менять поведенческие стратегии, внутренние предикторы в зависимости от складывающихся обстоятельств, Философский аспект исследования гуманитарно-педагогических представлений о многомерной целостности природы человека требует, непрерывного контакта с действительностью, со всеми объектами, доступными философскому исследованию. Целостное видение многомерно, оно достигается через способность видеть любую проблему как бы сверху, с высоты. Педагогика долго шла к тому чтобы обнаружить за функцией-ученик, студент целостного человека. Парадоксально, но гуманитарно-педагогические науки оказались запертыми внутри естественнонаучного круга старой формации, притом, что сами естественные науки из этого круга уже вышли. В результате оказалось, что педагогика продолжает придерживаться картины мира, которую все ещё рисует классический разум. Разворот гуманитарно-педагогического мировоззрения и его парадигмальных устоев от учебной деятельности к образовательной, закладывает базис становлению «человеческого в человеке», центром которого является многомерный мир человека в единстве его предметных и ценностно-смысловых координат, который все более осознается непосредственным предметом и целью образовательной деятельности. Однако отдельно взятый индивид является в бытие далеко не многомерно целостным. Но он всегда находится в бытие-пути становления. Многомерная целостность природы человека одновременно есть некий идеал, и некая реальность. Продвигаясь от одной многомерной целостности к другой, человек меняющийся и вечно ищущий смысл своего бытия, пошагово реализует свои цели, идеалы, ценностные выборы стезей жизни. Гуманитарное вызревание человека – это формирование целостного континуума его субъективной реальности, составляющей достояние и внутреннее богатство отдельного индивида, который творит, сохраняет и распространяет культурные ценности. Философский анализ гуманитарно-педагогического познания помогает выявить и обосновать смысл существования. В отличие от естественных наук в гуманитарно-педагогическом дискурсе контекст всегда персоналистичен: это диалог, где нет первого и последнего слова. В нём переплетаются и взаимодействуют различные факторы: материальные и идеальные, стихийные и сознательные, рациональные и иррациональные, эмоциональные, волевые. Поскольку же человек в реальной полноте и целостности своего существования соединяет силы природы, общества и культуры, изучение его природы требует органического сопряжения методов естественных, общественных и культурологических наук. Категории многомерность и целостность, применённые к анализу сложной саморазвивающейся природы человека, выводят социально-гуманитарные аспекты человеческого бытия на новый парадигмальный уровень их естественнонаучного и философско-онтологического прочтения, а также гносеологической интерпретации программ его познания. Человек в философском, социально-гуманитарном и естественнонаучном понимании есть многомерная целостность, единство специфических качеств, представляющих его как единство соматических, психических и социокультурных свойств. Только в таком контексте человек может быть понят как существо, способное реализовывать себя в нестандартных, уникальных формах своего присутствия в мире.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чупров А.С. Человек как вещь среди вещей // Социум и власть. 2017. – № 3. – С. 118–123.
2. Чупров А.С. Человек как единство души и тела // Социум и власть. 2017. – № 4. – С. 96–101.

3. Кант И. Критика чистого разума. // Кант И. Сочинения: В 6 т. – М., 1964. – Т. 2. – С. 206.
4. Чупров А.С. Единство и многообразие форм бытия человека // Социум и власть. 2017. – № 2. – С. 7–14.
5. Алтухов В.Л. Многомерный мир третьего тысячелетия // Мировая экономика и международные отношения. 2000. – № 7. – С. 30–38.
6. Бубер М. Проблема человека. – Киев, 1998. – 96 с.
7. Гоббс. Человеческая природа // Сочинения в 2 т. – Т.1. – М., Мысль. 1989. – 622 с.
8. Рьюз М., Уилсон Э.О. Дарвинизм и этика // Вопросы философии. 1987. – № 1. – С. 94–108.
9. Гелен А. Образ человека в свете современной антропологии // Личность. Культура. Общество. – 2007. – Вып. 3 (37). – С. 37–51.
10. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической. – М., 2004. – С. 349.
11. Баркова В. В., Цилицкий В. С. Становление концепта «тьюторская деятельность» в философии образования Средних веков / В.В. Баркова, В.С. Цилицкий // Социум и власть. 2018. № 2 (70). С. 96–102.
12. Гуревич П.С. Философия человека. – М., 2001. – Ч. 2. – 209 с.

*Статья поступила в редакцию 16.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 378.065

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2018

**Тараносова Галина Николаевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры  
«Русский язык, литература и лингвокриминалистика»

**Якушева Татьяна Сергеевна**, старший преподаватель кафедры «Теория и методика  
преподавания иностранных языков и культур»  
Тольяттинский государственный университет  
(445667, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: ya-ta@ya.ru)

**Аннотация.** В связи с развитием экономических отношений и процессом глобализации, возникла необходимость формирования межкультурных взаимодействий с представителями иных культур, где важную роль играет общение на иностранном языке. В связи с этим, возникла необходимость овладения преподавателями вузов навыками иноязычной коммуникации в своей профессиональной деятельности. Наличие научных публикаций профессорско-преподавательского состава на иностранном языке в высокорейтинговых зарубежных изданиях является для вуза обязательным аккредитационным показателем. Он повышает престиж высшего учебного заведения и предполагает высокую конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. В статье выделен приоритетный вектор развития открытого научного обмена знаниями, как формы профессиональной коммуникации преподавателей вузов в аспекте научного взаимодействия. Введено понятие компетенции «научная межкультурная коммуникация», которое имеет достаточно широкое толкование и объемный смысл, свою структуру, виды и формы проявления. Авторами представлен анализ существующих идей по формированию компетентности «межкультурная коммуникация» преподавателей вузов в системе дополнительного образования, где «научная межкультурная коммуникация» является ее компонентом. Представлено понятие межкультурная коммуникация и научная межкультурная коммуникация преподавателей неязыковых специальностей вузов. Предложена модель интеграции подходов к формированию новой компоненты профессиональной компетентности «межкультурная коммуникация», отражающей готовность преподавателей неязыковых специальностей вузов к научному межкультурному обмену знаниями на английском языке.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, научная межкультурная коммуникация, преподаватели высшей школы, интеграционная модель научной межкультурной коммуникации, повышение квалификации, педагогическая система.

## DEVELOPMENT OF TERTIARY EDUCATORS' CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN THE SYSTEM OF FURTHER EDUCATION

© 2018

**Taranosova Galina Nikolaevna**, doctor of pedagogical sciences, professor of the department  
“Russian language, literature and forensic linguistics”

**Yakusheva Tatiyana Sergeevna**, senior teacher of the department of “Theory and Methods  
of Teaching Foreign Languages and Cultures”  
Togliatti State University

(445667, Russia, Togliatti, street Belorusskaya, 14, e-mail: ya-ta@ya.ru)

**Abstract.** Development of economic relations and the process of globalization necessitated forming cross-cultural interactions with representatives of other cultures, where communication in a foreign language plays an important role. That necessitated tertiary educators mastering foreign-language communication skills in their professional activities. Having scientific publications by higher-education teaching personnel in a foreign language in high-ranking foreign sources is an obligatory accreditation indicator for the university. It increases the prestige of the higher educational institution and suggests high competitiveness in the market of educational services. The article highlights the priority vector of the development of an open scientific knowledge exchange, as a form of professional communication of tertiary educators in the aspect of scientific interaction. The notion of “scientific cross-cultural communication” competency has been introduced, which has a fairly wide interpretation and encompassing meaning, its structure, types and forms of manifestation. The authors present an analysis of existing ideas on the development of tertiary educators’ “cross-cultural communication” competence in the system of further education, where “scientific cross-cultural communication” is its component. The concept of cross-cultural communication and scientific cross-cultural communication of teachers of non-linguistic specialties of universities has been presented. A model has been proposed to integrate approaches to the development of “cross-cultural communication”, a new component of professional competence, reflecting the readiness of teachers of non-linguistic specialties of universities for scientific cross-cultural knowledge exchange in English.

**Keywords:** cross-cultural communication, scientific cross-cultural communication, tertiary educators, integration model of scientific cross-cultural communication, advanced training, pedagogical system.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.*

В теоретических и прикладных исследованиях российских и зарубежных ученых представлена концепция формирования межкультурной коммуникации с различных точек зрения. Понятие «межкультурная коммуникация», широко применяемая за рубежом [1–3] начала развиваться и в России как одно из основных требований в процессе подготовки кадров к общению с представителями других культур [4–11].

В многочисленных зарубежных источниках акцентировано внимание на потребности использования английского языка как *лингва-франка*, в качестве общего средства коммуникации для носителей различных первых языков [12], который стал инструментом для эффективного диалога в межкультурном пространстве, в том

числе и научном.

Сегодня термин «межкультурное взаимодействие» отражает общий подход к динамическому изменению культуры общения. Рассматривается, что это набор определенных ценностей, норм и правил поведения личности, которой необходима адаптация к чужеродной внешней среде [13].

Изучая и анализируя современные подходы к особенностям процесса формирования основ межкультурных коммуникаций в высшей школе, представленных в научных исследованиях за последние десять лет, акцентируем внимание на некоторых, близких нам выводах. Так, например, мы согласны с выводами О.В. Флерова [14], который считает невозможным овладение иноязычной коммуникативной компетенцией без осознания не только социокультурной значимости иностранного

языка, но и обязательного межэтнического общения на нём. Также, рассматривая когнитивные и дидактические аспекты иностранного языка в процессе возникновения кросс-культурных отношений, Н.И. Алмазова в своих трудах выделяла особенности подготовки педагогический кадров по иностранному языку и предлагала применить интегративный подход к формированию межкультурной коммуникации (МКК), который заключается в сведении до минимума однообразных тренировочных упражнений, которые могут использоваться только как вспомогательное средство обучения, и переход от усвоения материала на базовом, перцептивном уровне к высшему - концептуальному - уровню схем, фреймов и прототипов с учетом их качественных отличий в разных культурах [15].

Соглашаясь с В.П. Беспалько о необходимости непрерывного процесса формирования компетенции межкультурной коммуникации во взаимосвязи всех составляющих ее элементов как единое целое - систему [16], добавим, что в этом случае нам представляется важным системный мониторинг приращения формируемых знаний, что нашло отражение в работах Т.С. Якушевой [17].

Alexis Kokkos [18] акцентирует внимание на трудностях повышения квалификации взрослых в сфере межкультурного общения. Он считает, что в современном мире обучаемые должны не только приобретать новые знания, но и уметь оценивать и менять свои суждения, только тогда и происходит личностное трансформирование знаний и их передача партнеру в процессе межкультурного диалога.

В связи с развитием электронных средств коммуникаций происходит замена традиционных форм межкультурного общения на е-коммуникацию, способствующую формированию запросов на английском языке, расширяя, тем самым, аспекты межкультурного взаимодействия для сбора необходимой и профессионально значимой информации в своей диссертационной работе отмечает и Л.В. Глухова [19].

Научные коммуникации позволяют обмениваться опытом и приобретать новые знания. Этих выводов придерживаются в своих работах ученые, осуществляющие научную коммуникацию в условиях интернет общения О.С. Булычева, И.П. Цапенко [20; 21].

Постоянно развивающаяся научная е-коммуникация в рамках вузов определяет необходимость формирования межкультурного общения с использованием иностранного языка, как основной компоненты эффективной научной межкультурной коммуникации.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты изучаемой проблемы* показал, что формирование компоненты профессиональной компетентности «межкультурная коммуникация» преподавателей вузов возможно через систему дополнительного образования.

Отметим, что существует разнообразие толкования дефиниции «межкультурная коммуникация», представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Анализ понятий «межкультурная коммуникация»

Понятие	Содержание понятия	Комментарий
Межкультурная коммуникация	Межперсональная коммуникация в специальном контексте, когда один участник обнаруживает культурное отличие от другого. Процесс, где участники не прибегают к собственным традициям, обычаям, представлениям и способам поведения, а знакомятся с чужими правилами и нормами повседневного общения - И.В. Денисова, А.П. Еременко [22]	Межкультурная коммуникация возможна при условии принадлежности отправителя и получателя сообщения к разным культурам и осознании участниками коммуникации культурных отличий друг друга
Межкультурная коммуникация	Коммуникации особого типа. Процесс адаптации информации, принадлежащей разным уровням языковой системы - Д.Б. Гудков [23]	Выделяются четыре основные формы межкультурной коммуникации – прямая, косвенная, опосредованная и непосредственная

Межкультурная коммуникация	Коммуникация между людьми, у которых культурное восприятие символических систем различно - L.A. Samovar, R.E. Porter [24]	Восприятие общения различно в связи с принадлежностью к различным культурным слоям. Каждая форма межкультурной коммуникации рассматривается на основании подразделений: межрасовая, международная, межэтническая и пр.
Межкультурная коммуникация	Такой вид коммуникации, в котором отправитель и получатель принадлежат разным культурам – И.Н. Халеева [25]	Понимание участниками коммуникации – принадлежность каждого из партнера к чужеродной культуре
Межкультурная коммуникация	Коммуникативные ситуации представителей различных языков и культур, различные формы межкультурного взаимодействия – В.П. Фурманова [26]	Взаимосвязь различного типа знаний: предполагает влияние на формирование культурно-языковой личности, готовой к участию в межкультурном общении
Межкультурная коммуникация	Переходный, символический процесс, вовлекающий атрибуцию значений людей разных культур – Т.Н. Астафурова [27]	Общение является социальной коммуникацией, межличностный характер которой детерминирует ее основные функции: фактическую, информационную, воздействующую
Межкультурная коммуникация	Основные переменные и процессы всех других видов коммуникации только при варьирующей степени знания другого – М.Б. Бергельсон [28]	Один из самых главных и важных видов взаимодействия между людьми, где культурно обусловленные различия влияют на успех или неудачу коммуникативного события
Межкультурная коммуникация	Непрерывное развитие и совершенствование качества общения, формирование позитивного отношения к различиям с целью роста взаимопонимания культур в разных сферах и на разных уровнях – Б.С. Ерасов [29]	Рассматривая два подхода к проблеме межкультурной коммуникации: инструментальный и понимающий, можно определить, что в первом подходе рассматривается адаптация участников в инородной среде и создание методики обучения эффективному межкультурному общению в конкретном контексте. Во втором подходе рассматриваются значительные культурно обусловленные изменения в коммуникативной компетенции участников с целью роста взаимопонимания культур в разных сферах и на разных уровнях

Соглашаясь с трактовкой рассматриваемого понятия «межкультурная коммуникация», авторы статьи видят необходимость представить собственное толкование этой дефиниции в преломлении к деятельности преподавателей неязыковых специальностей в вузе.

Новизна рассматриваемых в статье идей заключается в уточнении понятия «межкультурная коммуникация» именно преподавателей неязыковых специальностей вузов в системе дополнительного образования, научных подходов для формирования межкультурной коммуникации, определении компоненты «научная межкультурная коммуникация» (ее структуры) профессиональной компетентности «межкультурная коммуникация» и ее модель для успешной реализации поставленной цели (формирования межкультурной коммуникации преподавателей вузов).

Целями статьи является демонстрация авторских идей формирования межкультурной коммуникации и научной межкультурной коммуникации профессорско-преподавательского состава вуза, как компоненты профессиональной компетентности «межкультурная коммуникация», в основе формирования представлена интеграция научных подходов. Основными задачами является определение основных понятий и предоставление полученных практических решений при исследовании, которые направлены на развитие научной межкультурной коммуникации преподавателей вузов.

Выполненный анализ специализированной российской и зарубежной литературы позволил установить, что в России публикации исследуемого ракурса, в основном, направлены на обучение иностранному языку. Однако, вопросы, раскрывающие сущностное содержание подготовки лиц, имеющих высшее неязыковое образование и обязанных публиковать собственные научные результаты в зарубежных открытых источниках, исследованы в имеющихся научных трудах явно недостаточно, не раскрывается в научно-методическом аспекте организация возможной помощи преподавателям неязыковых специ-

альностей вузов, позволяющей им по предложенным алгоритмам и с наименьшими трудовыми затратами публиковать собственные достижения в рецензируемых зарубежных изданиях.

Проведенный анализ современных требований государства к высшей школе, отраженный в нормативных документах, показал, что профессорско-преподавательский состав вуза должен активизировать научную деятельность в открытом мировом пространстве. Отмеченное означает, что в такую профессиональную компетентность преподавателей неязыковых специальностей вуза, как «межкультурная коммуникация», должна быть встроена составляющая компонента – «научная межкультурная компетенция». Это позволяет заявить о сложной структуре межкультурной коммуникации.

Под межкультурной коммуникацией преподавателей вузов в статье понимается компетенция их готовности к сотрудничеству в международном образовательном пространстве, включающая целостность процесса непрерывного дополнительного образования по иностранному языку, основанная на межкультурной деятельности, формирующей способность и рефлексию иноязычного общения [30].

Для реализации поставленной цели был предложен комплекс подходов способствующий формированию межкультурной коммуникации преподавателей вузов, где основными следует считать андрагогический и акмеологический подход, представлено на рисунке 1.

читать лекции на иностранном языке для иностранных студентов, но самое главное, публиковать свои научные статьи входящих в систему Scopus и др., следовательно, именно научное межкультурное общение встает на первый план в разрезе межкультурных отношений преподавателей высшей школы. Развитие профессиональной компетентности преподавателей вузов возможно через формирование их межкультурной коммуникации путем добавления к профессиональной компетентности нового компонента – «научной межкультурной коммуникации». При этом использовано мнение И.Ф. Богдановой [32], согласно которому научные коммуникации являются основой для процессов представления, передачи и получения научной информации и основным механизмом «функционирования и развития науки», как и необходимым условием формирования и развития личности ученого. Принято во внимание и рассмотрение подходов к формированию коммуникативной культуры и логика анализа условий образовательного выбора обучения.

Авторами предлагается понимать под научной межкультурной коммуникацией базу показателей научной деятельности преподавателя на иностранном языке, отражающая устную и письменную, формальную и неформальную, личностную и безличностную деятельность, измеряемую совокупностью научных трудов в профессиональной сфере [33].

Предложенная квалификационная структура компетенции «научная межкультурная коммуникация» состо-

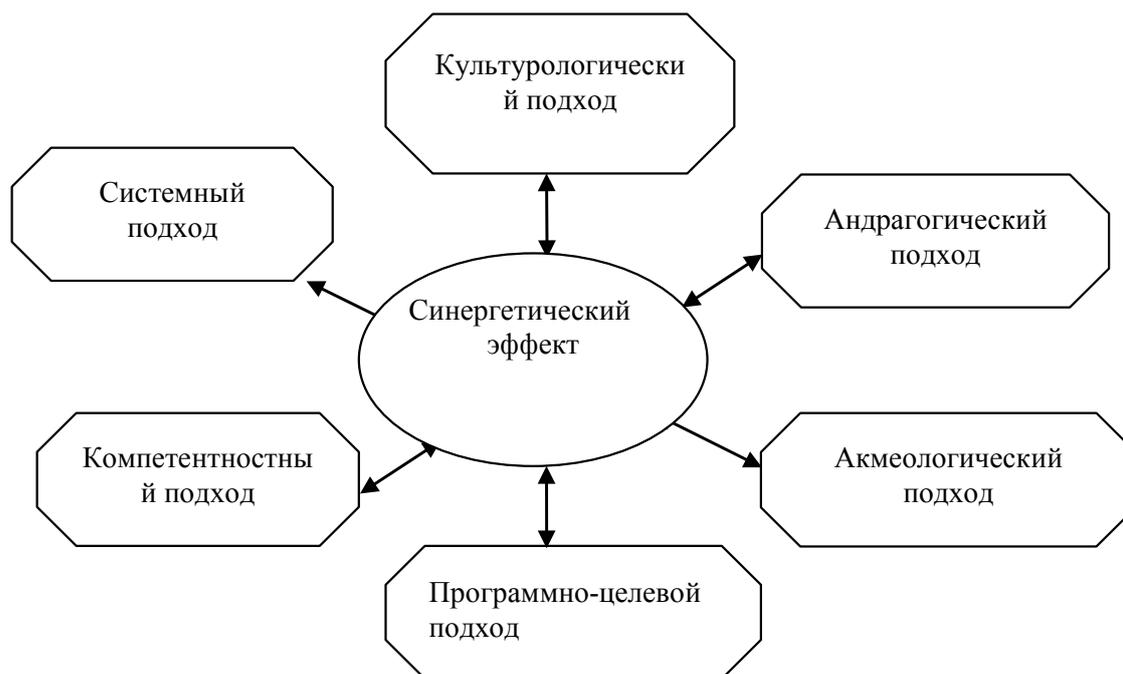


Рисунок 1 - Комплекс научных подходов для создания синергетического эффекта в процессе формирования межкультурной коммуникации преподавателей вузов

Особенности комплекса и его новизна предполагает формирование интегрального (совокупного) эффекта на основах акмеологии как науки о человеке, находящемся в периоде его зрелости В основу настоящей диссертации положены результаты исследований известного акмеолога Н.В. Кузьминой [31], которая характеризует педагогическую систему как «человекосодержащую» и предполагает на ее реализацию ряд ограничений.

Преподаватели высшей школы, согласно современным требованиям к их профессиональной деятельности, обязаны представлять плоды своей научной деятельности не только на международных конференциях и

ящая из компонентов: тезаурусная коммуникация (ТК); научная коммуникация (НК); ситуационная коммуникация (СК); культурологическая коммуникация (СК); профессиональная коммуникация (ПК), была выбрана для формирования всех видов деятельности на иностранном языке у преподавателей неязыковых специальностей вуза, при условии, что у них должен быть в наличии определенный языковой тезаурус [33]. О необходимости сформированности знаний и правил использования иностранного языка при организации межкультурного общения сегодня отмечено много публикаций.

Развитие научной межкультурной коммуникации возможно в системе дополнительного образования, где по мнению авторов: С.Г. Вершловского, Н.В. Кузьминой [34; 35] должна быть обеспечена площадка для образовательного процесса без отрыва от основного места работы.

Согласно закону № 273 ФЗ «Об образовании» [36], дополнительное образование направлено на непрерывное повышение квалификации специалиста в связи с постоянным совершенствованием федеральных государственных образовательных стандартов, а так же на удовлетворение «потребности человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, ...профессиональном совершенствовании». Дополнительное образование – это неотъемлемая часть системы российского непрерывного образования, которая формирует добавочные, вспомогательные знания и умения. Основная цель дополнительного образования состоит в освоение или в совершенствовании уже имеющихся компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций и повышения квалификационного уровня, направленных в данном случае на необходимость совершенствования владения иностранным языком в профессиональных целях на базе дополнительного образования.

Для реализации поставленной цели была предложена педагогическая модель формирования научной межкультурной компетенции в системе дополнительного образования, которая включает: цель, задачи, содержание подготовки, методы и формы, методы взаимодействия, педагогические условия, представлено на рисунке 2.

Цель: формирование научной межкультурной коммуникации преподавателей вузов
Задачи: • овладение знаниями, умениями и навыками научной межкультурной коммуникации; • овладение видами и формами межкультурной научно-педагогической деятельности; • освоение механизма контроля сформированности компетенции научной межкультурной коммуникации.
Содержание подготовки: • освоение структуры и содержания научной межкультурной коммуникации; • освоение структуры и содержания межкультурной научно-педагогической деятельности; • самоконтроль результатов освоения содержания компетенции научной межкультурной коммуникации.
Методы и формы: формальная научная коммуникация; неформальная научная коммуникация; письменная научная межкультурная коммуникация; устная научная межкультурная коммуникация; личностная научная межкультурная коммуникация; безличностная научная межкультурная коммуникация. База данных типовых научных коммуникаций.
Методы взаимодействия: имитационный, репродуктивный, продуктивный, проблемный.
Педагогические условия: знакомство и приобщение к научной международной деятельности вуза; использование современных методик профессионального образования по освоению видов, форм научной межкультурной коммуникации в рамках научно-педагогической деятельности вуза; реализация комплексной педагогической программы повышения квалификации преподавателей неязыковых специальностей вуза через систему дополнительного образования.

Рисунок 2 - Модель формирования научной межкультурной компетенции

Для осуществления данной модели, представленной на рисунке 2, был предложен авторский курс состоящий из 6 модулей, реализующий подготовку в нескольких этапах. Его краткое содержание представлено на рисунке 3.

Особенность экспериментального курса – овладение знаниями на иностранном языке для осуществления профессиональной научной межкультурной деятельности.

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Полученные исследования позволяют сделать вывод, что на основе представленных в статье модели, авторского курса и технологии его поэтапного внедрения в систему дополнительного образования вуза была доказана практическая возможность и целесообразность формирования научной межкультурной компетенции у преподавателей неязыковых специальностей вузов.

Этапы	Цель	Содержание этапа
Подготовительный	Выявление базового тезауруса иностранного языка	Опрос, анкетирование, предварительное тестирование, классификация
Подготовка к межкультурной коммуникации	Формирование тезаурусной (ТК) и культурологической коммуникации (СК)	Обучение и тестирование по выбранной методике М1-М2
Практическая подготовка к научной межкультурной деятельности	Формирование научной (НК) и ситуационной (СК) коммуникации, развитие тезаурусной коммуникации (ТК)	Обучение и тестирование по выбранной методике М3-М4
Практическая подготовка к профессиональной научной межкультурной деятельности	Формирование профессиональной коммуникации на иностранном языке (ПК), развитие научной (НК) и ситуационной (СК) коммуникации, развитие тезаурусной коммуникации (ТК)	Обучение и тестирование по выбранной методике М4-М5. Формирование базы данных «клише». Формирование базы знаний «профессиональных клише»

Рисунок 3 - Поэтапное овладение преподавателями вузов научной межкультурной коммуникации

Также было отмечено, что авторский курс направлен на рост такой компетентности, как профессиональной, которая, в свою очередь, является неотъемлемой составляющей квалифицированного преподавателя высшей школы.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Hall E.T. Hidden Differences: Studies in International Communication. – Grunder & Jahr, 1983. – P. 24.
- Mary Jane Collier. Intercultural communication competence: Continuing challenges and critical directions // International Journal of Intercultural Relations, Volume 48, September 2015, Pages 9–11.
- Judith N. Martin. Revising intercultural communication competence: Where to go from here // International Journal of Intercultural Relations, Volume 48, September 2015, Pages 6–8.
- Голованова И.А. Некоторые аспекты содержания обучения иностранному языку в системе дополнительного профессионального образования / И.А. Голованова // Сб. науч. тр. МЛГУ. - М. - 1998, вып.440. С. 5–13.
- Еремин В.В. Подготовка будущих специалистов к межкультурной коммуникации в системе высшего и дополнительного профессионального образования : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 Еремин Виталий Валерьевич; [Место защиты: Кемеровский. гос. ун-т]. - Кемерово, 2013. - 23 с.
- Барбелко Н.С. Межкультурная коммуникация как средство воспитания межкультурной толерантности // Карельский научный журнал. 2013. № 1. С. 8-11.
- Телегина А.Т. Формирование навыков межличностной коммуникации в процессе обучения иностранному языку, ориентированных на реализацию ключевых компетенций // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 169-174.
- Тараносова Г.Н., Якушева Т.С. Оценка эффективности формирования компетентности научной межкультурной коммуникации педагогов неязыковых специальностей вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 112-116.
- Гудкова С.А., Якушева Т.С. Концепция развития научной межкультурной компетенции в вузе // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 16-19.
- Якушева Т.С. Методологические особенности формирования и развития научной межкультурной коммуникации // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 16-19.

гика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 211-213.

11. Михайлина О.Н. Коммуникативные стратегии при формировании стратегической компетенции в иноязычной подготовке студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 103-105.

12. Noel Kwan, Katie Dunworth English as a lingua franca communication between domestic helpers and employers in Hong Kong: A study of pragmatic strategies // English for Specific Purposes, Volume 43, July 2016, Pages 13-24.

13. Сабаненко Е.И. Межкультурное взаимодействие: сущность, типология, социальная регуляция [Текст] / Е.И. Сабаненко // Молодой ученый. – 2014. – №21. – С. 816-819.

14. Флеров О.В. Что такое межкультурная коммуникация? // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2017/03/22655> (дата обращения: 11.05.2018).

15. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: дис...д-ра пед. наук: 13.00.02 / Н.И. Алмазова. - СПб., 2003. -446 с.

16. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М.: Мысль, 1989. – 230 с.

17. Меркулова Л.Н. Формирование межкультурной компетентности специалистов технического профиля в системе дополнительного профессионального образования: монография / Л.П. Меркулова, И.А. Киреева, Т.С. Якушева. - Самара: Изд-во СГАУ, 2015. - 176 с.

18. Alexis Kokkos. The Challenges of Adult Education in the Modern World // Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 180, 5 May 2015, Pages 19-24.

19. Глухова Л.В. Технология компьютерной подготовки специалистов экономического профиля в колледже /Л.В. Глухова. авторф. дис. на соискание ученой степени к.п.н. Тольятти. 1998. 22 с.

20. Булычева О.С., Новиков В.Д. Информационные ресурсы и пользователи Научной электронной библиотеки // Российский научный электронный журнал «Электронные библиотеки». [Электронный ресурс]. 2002. Режим доступа: <http://www.elbib.ru/index.phtml>.

21. Чапенко, И. П. Электронная эпоха науки // Мировая экономика и международные отношения, 2005, No 8. С. 19-32.

22. Денисова И.В., Еременко А.П. Типы межкультурных коммуникаций // IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум» 15 февраля – 31 марта 2012 года. – 2012.

23. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 288 с.

24. Samovar L.A., Porter R.E. Communication between Cultures. Belmont. 1991. P. 70.

25. Халеева И.И. Понимание иноязычного устного текста как аспект межкультурной коммуникации [Текст] / И.И. Халеева // В кн.: Глядя в будущее. – М.: РЕМА, МГЛУ, 1992. – С. 120-127.

26. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994.

27. Астафурова, Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Т. Н. Астафурова. - М., 1997. – 41 с.

28. Бергельсон М.Б. Межкультурная коммуникация: вопросы теории и практики (проспект учебного пособия) // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 3. С. 54-68.

29. Ерасов Б.С. Социальная культурология: Учебник для студентов высших учебных заведений. — Издание третье, доп. и перераб. - М.: Аспект Пресс, 2000. - 591 с.

Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

30. Якушева Т.С. Некоторые аспекты совершенствования научной межкультурной коммуникации педагогов неязыковых специальностей вуза [Текст] / Т.С. Якушева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2015. – № 4 (23). – С. 209-215.

31. Кузьмина Н.В., Зимичева Э.М. Акмеология 2000. Методические и методологические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Э.М. Зимичева. - СПб., Питер, 2000. – 284 с.

32. Богданова И.Ф. Онлайн-пространство научных коммуникаций /И.Ф. Богданова // Социология науки и технологий. Минск, 2010, Т. 1, № 1, С. 140-161.

33. Якушева Т.С. Формирование межкультурной научной компетентности преподавателей вузов [Текст] / Т.С. Якушева // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева.– 2015. – № 3(34). – С. 265-270.

34. Вершловский С.Г. Образование взрослых в России: вопросы теории Электронный ресурс. / С. Г. Вершловский // Новые знания. 2004. – № 3 // [www.znanie.org/journal/n304](http://www.znanie.org/journal/n304).

35. Кузьмина Н.В., Зимичева Э.М. Акмеология 2000. Методические и методологические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, Э.М. Зимичева. - СПб., Питер, 2000. – 284 с.

36. Закон Российской Федерации «Об утверждении Федеральной программы развития образования» [Текст]. – М.: Ось-89, 2001. – 64 с. Закон Российской Федерации № 273 ФЗ «Об образовании» (от 29.12.12). [Электронный ресурс]. Источник: <http://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

*Статья поступила в редакцию 29.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 343.1

## ПЕРСПЕКТИВЫ ВВЕДЕНИЯ В РОССИИ ИНСТИТУТА ЮВЕНАЛЬНОЙ ЮСТИЦИИ КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОГО ЭЛЕМЕНТА СУДЕБНОЙ СИСТЕМЫ

© 2018

**Валуйсков Николай Викторович**, кандидат юридических наук, доцент  
**Бондаренко Любовь Викторовна**, кандидат экономических наук  
**Арутюнян Ани Давидовна**, ассистент

*Донской государственный технический университет  
(Институт сферы обслуживания и предпринимательства филиал в г. Шахты)  
(346500, Россия, Шахты, ул. Шевченко, 147, e-mail: ya.ani18@yandex.ru)*

**Аннотация.** Проблемы правосудия в отношении несовершеннолетних разрабатываются российскими учеными последние несколько десятилетий, но до сих пор нет единого мнения о том, что такое ювенальная юстиция и насколько она необходима для российского государства. В связи с этим видится актуальным вопрос о перспективах введения в России института ювенальной юстиции. По мнению автора настоящей статьи возрождение ювенальной юстиции приобретает особое значение для России, поскольку необходим поиск мер, которые были бы направлены на улучшение обстановки в подростковой среде. В статье рассматривается необходимость создания и перспективы введения в России института ювенальной юстиции как обязательного элемента судебной системы, в которой должны быть заложены основы, как для защиты интересов несовершеннолетних, так и для воспитания и социализации несовершеннолетних. Авторы пришли к выводу, что подростки еще не способны осознавать свои действия, чтобы нести за них ответственность, а так же в связи с тем, что в подростковом возрасте еще можно перевоспитать несовершеннолетних правонарушителей за ювенальной юстицией видится будущее, поскольку здесь на первом месте стоит несовершеннолетний правонарушитель, а не его правонарушение. Исходя из современной действительности, наиболее оптимальным путем является вариант, при котором система ювенальных судов будет предусмотрена в структуре судов общей юрисдикции.

**Ключевые слова:** ювенальная юстиция, правонарушение несовершеннолетних, правосудия, социализация личности, система правосудия, системы ювенальных судов, подростки, пилотные проекты, защита несовершеннолетних.

## PERSPECTIVES OF INTRODUCTION IN RUSSIA OF THE INSTITUTE OF JUVENILE JUSTICE AS A MANDATORY ELEMENT OF THE JUDICIAL SYSTEM

© 2018

**Valuyskov Nicolay Viktorovich**, candidate of juridical sciences, associate professor  
**Bondarenko Lyubov Viktorovna**, candidate of economic sciences  
**Arutiunian Ani Davidovna**, assistant

*Don State Technical University  
(Institute of service sector and entrepreneurship branch, Shakhty)  
(346500, Russia, Shakhty, Shevchenko street, 147, e-mail: ya.ani18@yandex.ru)*

**Abstract.** The problems of juvenile justice have been developed by Russian scientists over the last few decades, but there is still no consensus on what juvenile justice is and how much it is needed for the Russian state. In this regard, it seems relevant to the question of the prospects for the introduction of the institution of juvenile justice in Russia. In the author's opinion, the revival of juvenile justice becomes particularly important for Russia, since it is necessary to seek measures that would be aimed at improving the situation in the teenage environment. The article discusses the need to create and introduce the institution of juvenile justice in Russia as an obligatory element of the judicial system, in which the foundations should be laid, both for the protection of the interests of minors, and for the upbringing and socialization of minors. The authors concluded that adolescents are not yet able to understand their actions in order to bear responsibility for them, as well as because in the teenage years it is still possible to re-educate juvenile offenders for juvenile justice, the future is seen because here in the first place is a minor the offender, and not his offense. Based on current reality, the most optimal way is the option in which the system of juvenile courts will be provided in the structure of courts of general jurisdiction.

**Keywords:** juvenile justice, juvenile delinquency, justice, socialization of the person, justice system, juvenile court systems, adolescents, pilot projects, protection of minors.

Одной из насущных проблем современного российского общества была и остается проблема предотвращения и пресечения преступлений, совершенных несовершеннолетними.

Положения уголовно-процессуального законодательства сформулированы так, что разбирательства по делам о преступлениях несовершеннолетних формулируются определенным образом, идентифицируя их от общей массы уголовно-процессуальных норм. Более того, в Российской Федерации происходит активное движение в направлении формирования института правосудия в отношении несовершеннолетних и создания ювенальной юстиции как обязательного элемента судебной системы.

Однако в научной литературе имеются кардинально противоположные суждения, касающиеся перспектив создания в России ювенальной юстиции.

Так, например, П.А. Астахов [1] и А.И. Овчинников [2, с. 12] полагают, что создание системы ювенальных судов в настоящее время не является актуальной проблемой, поскольку в России существующая система судов и органов, которые осуществляют профилактическую

работу с несовершеннолетними, по их мнению, достаточно эффективна.

Как верно отмечает В.М. Бозров, касательно вопросов связанных с созданием ювенальной юстиции: «... у России в ближайшее время вряд ли найдутся ресурсы к ее созданию» [3, с. 56]. Возможно именно с данным аспектом связаны мнения правоведов, утверждающих, что существующая система судов и органов, осуществляющих профилактическую работу с подростками, является достаточно эффективной.

Имеются и иные точки зрения, так, например, Л.В. Юрченко, считает, что следует в отношении несовершеннолетних постепенно отказаться от существующей системы исполнения наказаний, и создать абсолютно новую систему ювенальной юстиции. Положительным практическим примером создания системы ювенальной юстиции, указанный ученый считает такие страны как Великобритания и Канада [4, с. 144].

Следующая группа ученых, в том числе А.В. Давыденко [5, с. 65] и А.П. Федосеева [6, с. 80], считают, что в России постепенно следует создать систему ювенальной юстиции, при этом отбирать только

эффективные методы и способы, которые проявили себя в рамках пилотных проектов в различных регионах РФ.

Г.Я. Борисевич также обращая внимание на эффективность пилотных проектов в Пермском крае, в Абакане, в Брянской и Московской областях, которые пошли по пути формирования модели ювенальной юстиции, отмечает, что в настоящее время в стране уже накоплен вполне солидный опыт, связанный с реализацией идеи ювенальной юстиции, который показал свою эффективность [7, с. 95].

Таким образом, различных мнений относительно создания ювенальной юстиции как системы, великое множество. В этой связи целью настоящей статьи является исследование перспектив создания ювенальной юстиции как обязательного элемента судебной системы.

Ранее, в статье «История развития ювенальной юстиции» [8] нами отмечалось, что еще в имперской России создание ювенальной юстиции ознаменовалось появлением в 1910 году первого специализированного суда по делам несовершеннолетних. Данный суд был образован в Санкт-Петербурге и ориентирован был на индивидуальный подход к несовершеннолетним. Кроме того, задачи, которые выполнял суд, были, прежде всего, охранительными, а меры воздействия на несовершеннолетних, применяемые судом, были преимущественно некарательные, при этом над несовершеннолетними устанавливалось попечение. В дальнейшем в Москве, Саратове, Одессе и других городах были созданы суды по модели Санкт-Петербургского суда по делам несовершеннолетних. Однако с приходом советской власти, ситуация изменилась, а Декретом «О комиссиях для несовершеннолетних» [9], ювенальная юстиция упразднилась.

На постсоветском пространстве, в период создания новых самостоятельных судов в 90-х гг. XX в., в Постановлении ВС РСФСР от 24.10.1991 № 1801-1 «О Концепции судебной реформы в РСФСР» [10] вновь упоминается о целесообразности создания специализированных, в т.ч. ювенальных судов. При этом впервые, с времен имперской России, на официальном уровне признавалась не только целесообразность создания ювенальной юстиции, но также были обозначены основные критерии формирования специализированных судов.

В 1995 г. Указом Президента РФ от 14.09.1995 № 942 [11] были законодательно закреплены принципы ювенальной юстиции, а в числе мер касающихся правовой защиты детей предусматривалось создание системы ювенальной юстиции.

Наиболее активные шаги по принятию специализированного законодательства в Российской Федерации, на основе которого вводились бы ювенальные суды и органы, были сделаны в 1999-2002 годах, когда в Федеральный конституционный закон от 31.12.1996 г. № 1-ФКЗ «О судебной системе Российской Федерации», три раза предпринимались попытки внесения изменений и дополнений, касающихся создания ювенальных судов, которые все же были без успешными.

При этом в Постановлении Пленума Верховного Суда РФ № 7 от 14 февраля 2000 г. [12] отмечалась необходимость не только специализации судей по делам несовершеннолетних, но и указывалось на необходимость повышения их профессиональной компетенции, связанных не только с правовыми вопросами, но и с вопросами, относящимися к педагогике, а также психологии и социологии. К сожалению, до настоящего времени механизм выполнения указанного Постановления в законодательном порядке не выработан.

Таким образом, споры вокруг создания ювенальной юстиции, ведутся на протяжении значительного количества времени. К обсуждению еще в 2005 году предлагались проекты Федерального конституционного закона «О ювенальных судах в РФ» и Федерального закона «Об основах системы ювенальной юстиции». В 2012 году предлагались к рассмотрению проекты Законов «О социальной патронате», «Об ответственности родителей Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

за оставление детей без присмотра», «Об общественном контроле за обеспечением прав детей-сирот». Сегодня дискуссия, как было показано ранее, продолжается.

На государственном уровне будучи законодательно незакрепленной, ювенальная юстиция получила свое развитие в регионах страны в форме пилотных проектов. Как отмечает Е.Л. Воронова, опыт Ростовской области в области уголовного правосудия в отношении несовершеннолетних был предметом обобщения Верховным судом Российской Федерации и получил положительную оценку. В связи с этим, опыт Ростовской области в исследуемой сфере, был воспринят более чем в 30 регионах России, которые начали внедрять ювенальную юстицию на местах [13, с. 8].

Однако, как указал Н.В. Валуйсков в статье «Гуманистические тенденции развития ювенальной юстиции» в России еще не разработана эффективная скоординированная система защиты несовершеннолетних, а также предотвращения беспризорности. Также отсутствует механизм взаимодействия судов с социальными службами, в том числе затруднены педагогическая защита и социальная коррекция несовершеннолетних. Далее ученый отмечает, что, по-видимому, система учреждений ювенальной юстиции должна не только осуществлять правосудие, но и содействовать координации и организации деятельности, связанной с предотвращением беспризорности несовершеннолетних, профилактикой правонарушений в подростковой среде, а также социальной реабилитацией детей [14].

Представляется, что в число мер, связанных с укреплением правовой защиты несовершеннолетних следует включить создание системы ювенальной юстиции, как обязательного элемента судебной системы, имеющей в своем арсенале специальные составы судов по делам несовершеннолетних.

О необходимости создания ювенальной юстиции свидетельствует действующее в исследуемой области законодательство. Например, Федеральным законам «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [15], «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» [16] свойственна декларативность. Так во втором из обозначенных в настоящем параграфе законов, зачастую задачи, поставленные перед органами государственной власти, не имеют конкретного адресата – субъекта исполнения, а лишь содержит перечень субъектов профилактики, а также мер профилактического характера. Более того, законом не разграничены полномочия органов государственной власти на региональном и местном уровнях.

И хотя законодатель определил систему органов по профилактики безнадзорности и правонарушений, к которым относятся, например, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы опеки и попечительства и др., но не определил координатора деятельности таких субъектов. В рамках ювенальной юстиции, представляется целесообразным создать федеральный координирующий центр с подчинением ему органов государственной власти на региональном и местном уровнях. Такой центр способен наладить систему координации информационных потоков, а также обеспечить всесторонний анализ дел связанных с профилактикой безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, скоординировать деятельность соответствующих органов на местах.

Следует также отметить, что, несмотря на сокращение числа лиц, совершивших преступления в несовершеннолетнем возрасте, количество совершенных подростками преступлений вызывает беспокойство. Мер, которые применяет ОВД, явно недостаточны, поскольку состояние и динамика преступности среди несовершеннолетних позволяют утверждать, что в подростковой среде продолжают развиваться негативные процессы.

Этим обуславливается необходимость введения в

России института ювенальной юстиции как обязательного элемента судебной системы.

Таким образом, в связи с тем, что подростки еще не способны осознавать свои действия, чтобы нести за них ответственность, а так же в связи с тем, что в подростковом возрасте еще можно перевоспитать несовершеннолетних правонарушителей за ювенальной юстицией видится будущее, поскольку здесь на первом месте стоит несовершеннолетний правонарушитель, а не его правонарушение.

Как представляется, исходя из современной действительности, наиболее оптимальным путем является вариант, при котором система ювенальных судов будет предусмотрена в структуре судов общей юрисдикции.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Российские СМИ о введении ювенального судопроизводства в России: спектр мнений //URL: <https://profamilia.livejournal.com/26878.html> (дата обращения: 15.05.2018).

2. Овчинников А.И. Традиционные ценности России и вызовы ювенальной юстиции // *Философия права*. Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации. 2010. № 2. С. 11–13.

3. Бозров В.М. Ювенальный суд в современной России // *Российская юстиция*. 2011. № 3. С. 54–56.

4. Юрченко Л.В. Восстановительное правосудие в отношении несовершеннолетних. Теоретические основы медиативного подхода: Монография / Науч. ред. А.П. Гуськова. М.: Юрлитинформ, 2011. С. 144.

5. Давыденко А.В. Перспектива введения в Российской Федерации института ювенальной юстиции // *Законодательство и экономика*. 2015. № 10. С. 64–68.

6. Федосеев А.П. Проблемы ресоциализации в современном обществе: социокультурный анализ // *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 1 «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология». 2010. № 1.

7. Борисевич Г.Я. О реализации идей ювенальной юстиции в уголовном судопроизводстве России // *Вестник Пермского университета*. Юридические науки. 2015. № 1. С. 93–104.

8. Валуисков Н.В., Бондаренко Л.В., Арутюнян А.Д. «История развития ювенальной юстиции» //

9. Декрет СНК РСФСР «О комиссиях для несовершеннолетних» от 14 января 1918 г. // *Собрание Уложений РСФСР*. 1918. № 16

10. Постановление ВС РСФСР от 24.10.1991 № 1801-1 «О Концепции судебной реформы в РСФСР» // *Ведомости СНД и ВС РСФСР*. 1991. № 44. Ст. 1435.

11. Указ Президента РФ от 14.09.1995 № 942 «Об утверждении Основных направлений государственной социальной политики по улучшению положения детей в Российской Федерации до 2000 года (Национального плана действий в интересах детей)» // «Собрание законодательства РФ», 18.09.1995, № 38, ст. 3669.

12. Постановление Пленума Верховного Суда РФ № 7 от 14 февраля 2000 г. «О судебной практике по делам о преступлениях несовершеннолетних» // *Бюллетень Верховного Суда РФ*. № 4. 2000.

13. Воронова Е.Л. Система защиты прав несовершеннолетних в регионах Российской Федерации: проблемы, тенденции, перспективы // *Вопросы ювенальной юстиции*. 2006. № 3. С. 8.

14. Валуисков Н.В. «Гуманистические тенденции развития ювенальной юстиции» //

15. Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ», 03.08.1998, № 31, ст. 3802.

16. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» // «Собрание законодательства РФ», 28.06.1999, № 26, ст. 3177.

*Статья поступила в редакцию 06.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 349.2

## ОСОБЕННОСТИ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ТРУДА ДИСТАНЦИОННЫХ РАБОТНИКОВ

© 2018

**Воробьева Ольга Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры

«Предпринимательское и трудовое право»

**Лазарева Ирина Владимировна**, магистрант

*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: irina\_270778@mail.ru)

**Аннотация.** Актуальность работы заключается в том, что, в настоящее время все больше и больше работников работают дистанционно. Связано это, прежде всего с тем, что существующие информационные технологии в настоящее время позволяют выполнять свои трудовые обязанности, не находясь в офисе работодателя. Целью работы является анализ правового регулирования труда дистанционных работников. В настоящей статье рассмотрено отличие между надомниками и дистанционными работниками, изучен вопрос правового регулирования труда дистанционных работников, их режима рабочего времени, времени отдыха, возможности привлечения к сверхурочной работе, а также порядок выплаты заработной платы и компенсации расходов, связанных с выполнением служебных обязанностей. На дистанционных работников распространяется действие трудового законодательства и иных актов, содержащих нормы трудового права, с учетом особенностей, установленных гл. 49.1 ТК РФ. Необходимо обратить внимание и на то, что при установлении в трудовом договоре дистанционному работнику определенного режима рабочего времени и времени отдыха его можно привлекать к сверхурочной работе и работе в выходной день. Также в настоящей статье отмечается то, что правила внутреннего трудового распорядка распространяются на работника в части, не противоречащей сути заключенного с ним трудового договора, о чем можно указать в трудовом договоре. В статье рассмотрен случай, когда общий рабочий день в организации совпадает с «региональным» нерабочим праздничным днем, актуальным для дистанционного работника и выход из данной ситуации.

**Ключевые слова:** труд, работники, удаленная работа, дистанционные работники.

## FEATURES OF LEGAL REGULATION OF LABOR OF REMOTE EMPLOYEES

© 2018

**Vorobyova Olga Aleksandrovna**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Entrepreneurship and Labor Law

**Lazareva Irina Vladimirovna**, master

*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: irina\_270778@mail.ru)

**Abstract.** The relevance of the work lies in the fact that, currently, more and more employees work remotely. This is due, first of all, to the fact that the existing information technology currently allows you to perform their duties without being in the office of the employer. The aim of the work is to analyze the legal regulation of remote workers. In this article we examined the distinction between home workers and remote workers, the question of legal regulation of labor of remote employees, their working hours, rest time, the possibility of attraction to overtime work, and the order of payment of wages and compensation of expenses related to the performance of official duties. Remote workers subject to the labour legislation and other acts containing norms of labour law, taking into account the specifications set forth in Chapter 49.1 of the labor code. It is necessary to pay attention and that at establishment in the employment contract to the remote worker of a certain mode of working time and time of rest it can be involved in overtime work and work in the day off. Also in this article it is noted that the internal labor regulations extend to the worker in the part which is not contradicting the essence of the employment contract signed with him about what it is possible to specify in the employment contract. The article considers the case when the General working day in the organization coincides with the "regional" non-working holiday, relevant for the remote worker and the way out of this situation.

**Keywords:** labor, workers, remote work, remote workers.

На сегодняшний день все больше и больше работников работают дистанционно. Объясняется это с тем, что информационные технологии позволяют выполнять свои трудовые обязанности, не находясь в офисе работодателя. Можно согласиться с Н. Романовой [1], что вопрос о необходимости законодательного регулирования труда дистанционных работников, можно сказать, рожден временем. В век информационных технологий, развития умственного труда, не привязанного к производственным объектам, от которых, что называется, не отойдешь, удаленный труд становится довольно распространенным явлением. При этом работа на «удаленке» выгодна как самим сотрудникам, так и бизнесмену. Первые работают в комфортных для себя условиях, вторые – экономят на площадях, арендованных под офис помещений, «коммуналке», а высвободившиеся средства могут направить, к примеру, на расширение бизнеса.

В то же время до недавних пор в ТК РФ имелась только гл. 49 «Особенности регулирования труда надомников». Однако между надомниками и дистанционными работниками трудно поставить знак равенства.

Во-первых, в случае с надомниками имеется привязка к дому, тогда как работа на «удаленке» предполагает, что сотрудник выполняет свои служебные обязанности в любом комфортном для себя месте и совсем не обязательно таковым является его дом.

Во-вторых, работу на дом обычно брали люди, в частности, с ограниченными возможностями или со сложными семейными обстоятельствами, которым трудно каждый день выходить на работу. Причем труд этих работников, как правило, малоквалифицированный – таким сотрудникам вовсе не обязательно даже «дружить», к примеру, с Интернетом. С другой стороны, для дистанционного труда как раз характерно использование высокотехнологичных средств и предметов труда, что требует высокой квалификации сотрудников.

В-третьих, в большинстве случаев у надомников работа сделанная, а на «удаленке» – повременная, как и у обычных офисных сотрудников. Иными словами, надомников и дистанционных сотрудников объединяет, пожалуй, лишь то, что свою работу у те и другие осуществляют вне территории работодателя.

Ввиду отсутствия норм, регулирующих труд дистанционных работников, на практике таких сотрудников либо оформляли как надомников, либо заключали с ними гражданско-правовые договоры. В последнем случае работники лишались части социальных гарантий. Рисковали и работодатели: судебная практика сводится к тому, что, когда индивидуальный предприниматель прибегает к услугам дистанционного работника систематически и работа предполагает постоянный, а не одноразовый характер, гражданско-правовой договор может быть признан трудовым договором, действующим

неопределенный срок [1].

В настоящее время регулирование труда дистанционных работников закреплено в главе 49.1 Трудового кодекса. В соответствии с ней к дистанционным работникам относятся лица, которые заключили трудовой договор о дистанционной работе. На данных работников распространяется действие трудового законодательства, а также иных актов, содержащих нормы трудового права, с учетом особенностей, установленных главой 49.1 Трудового кодекса. Иными словами, «дистанционщикам», как и обычным работникам, два раза в месяц выплачивается зарплата, гарантируется компенсация расходов, связанных с исполнением служебных обязанностей, предоставляются отпуск и т. д. [2].

В соответствии со ст. 312.4 ТК РФ режим рабочего времени и времени отдыха дистанционного работника устанавливается им по своему усмотрению, если иное не предусмотрено трудовым договором о дистанционной работе [3].

Если работодателю необходимо, чтобы дистанционный работник участвовал в производственном процессе одновременно с работающими на стационарных рабочих местах, в договоре можно установить пятидневную рабочую неделю (40 часов) с двумя выходными днями: субботой и воскресеньем (ч. 2 ст. 91, ч. 1 ст. 100 ТК РФ).

Необходимо обратить внимание и на то, что в самом трудовом договоре можно определить временные рамки нахождения работника на связи (онлайн).

А в случае отсутствия у работодателя необходимости взаимодействия с дистанционным работником в режиме онлайн, возможен иной режим рабочего времени, например рабочая неделя с предоставлением выходных дней по скользящему графику.

Следует также отметить, что в трудовом договоре можно указать и то, что правила внутреннего трудового распорядка касаются работника в части, которая не противоречит сути заключенного с ним трудового договора. Объясняется это, прежде всего тем, что, в соответствии с трудовым законодательством, с одной стороны, работник должен подчиняться правилам внутреннего трудового распорядка организации (ст. 15 ТК РФ), а с другой – он вправе самостоятельно распределять свое рабочее время, а также время отдыха (ч. 1 ст. 312.4 ТК РФ).

Что же касается отпуска, то порядок предоставления дистанционному работнику ежегодного оплачиваемого отпуска и иных видов отпусков определяется трудовым договором о дистанционной работе в соответствии с Трудовым кодексом РФ и другими актами, содержащими нормы трудового права.

В соответствии с ч. 4 ст. 91 ТК РФ работодатель должен вести учет времени, фактически отработанного каждым работником. Такой учет осуществляется в таблице учета рабочего времени (по самостоятельно разработанной организацией форме или формам Т-12, Т-13, утвержденным Постановлением Госкомстата РФ от 05.01.2004 № 1). Следует отметить, что затраты рабочего времени учитываются в таблице или методом сплошной регистрации явок и неявок на работу, либо путем регистрации только отклонений (неявок, опозданий, сверхурочных часов и т.п.).

Что касается дистанционного работника, то он не обязан являться для выполнения своей трудовой функции в место нахождения работодателя, поэтому, в таблице учета рабочего времени можно отмечать только отклонения от нормы (периоды временной нетрудоспособности, отпусков и другие случаи освобождения от работы). При отсутствии подобных периодов предполагается, что работник отработал установленную для него норму рабочего времени. Для начисления заработной платы в таблице учета рабочего времени целесообразно проставлять общее количество отработанных часов (норму за вычетом отклонений) за расчетный период (полмесяца, месяц).

Необходимо обратить внимание и на то, что при

установлении в трудовом договоре дистанционному работнику определенного режима рабочего времени и времени отдыха его можно привлекать к сверхурочной работе и работе в выходной день. При этом на него будут полностью распространяться положения ст. 99 и 113 ТК РФ.

Следует отметить, что если согласно трудовому договору о дистанционной работе дистанционному работнику установлен режим рабочего времени и времени отдыха, действующий в организации, и общий рабочий день в организации совпадает с «региональным» нерабочим праздничным днем, актуальным для дистанционного работника?

В такой ситуации работодатель действует, как и в случаях привлечения работников к работе в другие выходные и нерабочие праздничные дни, а именно издает письменное распоряжение о привлечении дистанционного работника к работе в «региональный» нерабочий праздничный день и получает письменное согласие дистанционного работника на это (ст. 113 ТК РФ) [4].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Романова Н. Дистанционные работники в деятельности бизнесмена // Арсенал предпринимателя. 2015. № 11.
2. Соколова О. Дистанционные работники: круг избранных // Информационный бюллетень «Экспресс-бухгалтерия». 2015. № 34.
3. Демидов Г.И. Оформляем отношения с дистанционным работником // Оплата труда: бухгалтерский учет и налогообложение. 2017. № 4. С. 59–69.
4. Пономарева Т.Т. Дистанционные работники в компании // Экономико-правовой бюллетень. 2017. № 12. С. 160.

*Статья поступила в редакцию 25.03.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

## ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВА

© 2018

**Ибрагимова Светлана Вахитовна**, кандидат юридических наук, доцент  
*Пермский государственный национальный исследовательский университет*  
(614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15, e-mail: sv.ibragimova@mail.ru)

**Аннотация.** В статье исследуется воспитательная функция гражданского права. Отмечается, что гражданское право способно влиять на ценности, мысли и чувства людей, на формирование правовых представлений и моделей поведения, оказывать воспитательное воздействие на сознание. Гражданское право является дозволительной отраслью права, одним из базисов для функционирования экономики; оно должно создавать условия для активности, предприимчивости и инициативности российских граждан. Для того, чтобы регулятивные и охранительные механизмы гражданского права достигли правовых и социальных результатов, правовые предписания должны стать известны гражданам, приняты ими и добровольно исполнялись; решение данной задачи обеспечивается воспитательной функцией гражданского права. Для осуществления воспитательного воздействия первоочередными являются вопросы о том, известны ли правовые положения гражданам, какие требования предъявляет к субъектам гражданское право, какие возможности предоставляет, поскольку невозможно претворить в жизнь то, что неизвестно. В статье определены несколько факторов, которые способствуют правильному восприятию гражданско-правовых предписаний и их добровольному исполнению гражданами. Среди них: восприятие гражданского права индивидами в качестве средства для удовлетворения их потребностей; соответствие норм права внутренним убеждениям граждан, их правовым ожиданиям; высокий уровень правосознания граждан; обратная связь от граждан по вопросам оценки права и отдельных правовых положений, выявления недостатков, ущемляющих права граждан и др.

**Ключевые слова:** воспитательная функция права, функции гражданского права, воспитательное воздействие, функции права.

## EDUCATIONAL FUNCTION OF CIVIL LAW

© 2018

**Ibragimova Svetlana Vakhitovna**, candidate of law sciences, associate professor  
*Perm State University*  
(614990, Russia, Perm, Bukireva street, 15, e-mail: sv.ibragimova@gmail.com)

**Abstract.** The article outlines the category of educational function of law. It is noted that civil law can influence the values, thoughts and feelings of people, the formation of legal concepts and behaviors, and have an educational effect on consciousness. Civil law is permissible branch of law, one of the bases for the functioning of the economy; it should create conditions for the activity, enterprise and initiative of Russian citizens. In order for regulatory and protective mechanisms of civil law to achieve legal and social results, legal prescriptions should become known to citizens, accepted by them and fulfilled voluntarily. For the implementation of educational influence, the priority issues are: if legal provisions are known to citizens, which requirements civil law have on people, what opportunities it provides, since it is impossible to implement what is unknown. The article points out several factors that contribute to the proper perception of civil legal regulations and their voluntary execution by citizens. Among them: the perception of civil law by individuals as a means to meet their needs; compliance of the legal rules with the internal beliefs of citizens and their legal expectations; high level of citizens legal awareness; feedback from citizens on the evaluation of law and certain legal rules, the identification of defects, infringing on the citizens rights and others.

**Keywords:** educational function of law, civil law functions, educational impact, functions of law.

Знание и навыки не даются людям от рождения, они приобретаются во время их взросления и становления. О правилах поведения в обществе индивид узнает в семье, в школе, из книг, телевидения, интернета и т. д. Со временем каждый человек узнает о праве, как общеобязательном социальном регуляторе, оказывающем непрерывное воздействие на жизнедеятельность человека и общества.

Право способно влиять на ценности, мысли и чувства людей, на формирование правовых представлений и моделей поведения, оказывать воспитательное воздействие на сознание. Право имеет четкий ориентир какие действия должен совершать гражданин (в соответствии с обязываниями), а какие нет (согласно запретам), если и те и другие попадают в сферу правовой регламентации. Сложнее обстоит дело с действиями, которые бы праву хотелось, чтобы совершал субъект (согласно дозволениям), но при этом к которым оно не может принудить.

Гражданское право является дозволительной отраслью права, одним из базисов для функционирования экономики; оно должно создавать условия для активности, предприимчивости и инициативности российских граждан. Для достижения этой цели гражданское право осуществляет регулятивную функцию, то есть определяет правовое положение участников гражданского оборота, закрепляет основы права собственности, регулирует договорные обязательства, другие имущественные и личные неимущественные отношения, основанные на равенстве, автономии воли и имущественной самостоятельности участников. В то же время гражданское право осуществляет охранительную функцию, которая направ-

лена на поддержание правового статуса добросовестных субъектов и создание механизмов в виде запретов, мер гражданско-правового принуждения, необходимых для восстановления нарушенных гражданских прав, присуждению компенсаций.

Для того, чтобы регулятивные и охранительные механизмы гражданского права достигли правовых и социальных результатов, правовые предписания должны стать известны гражданам, приняты ими и добровольно исполнялись. Решение данной задачи обеспечивается воспитательной функцией гражданского права.

Для осуществления воспитательного воздействия первоочередными являются вопросы о том, известны ли правовые положения гражданам, какие требования предъявляет к субъектам гражданское право, какие возможности предоставляет, поскольку невозможно претворить в жизнь то, что неизвестно.

С формальной точки зрения известность правовых положений гражданами обеспечивается в российском праве общеправовой презумпцией знания закона. Презумпция знания закона является презумпцией с высокой степенью вероятности, поскольку большинство людей объективно не знают закон. Между тем само по себе незнание гражданами законов, не делает существование данной презумпции необоснованным. Как отмечал дореволюционный ученый Д.И. Мейер, положение, что никто не может отговариваться неведением законов, составляет существенную потребность юридического быта и вызвано необходимостью: без этого положения большая часть законов осталась бы без применения [1].

Формальное утверждение о знании гражданско-пра-

новых положений субъектами не приближает к решению задач, стоящих перед гражданским правом. Для того, чтобы воспитательное воздействие осуществлялось, граждане должны воспринять хотя бы основы гражданского права.

Основополагающими положениями гражданского права являются его принципы. Принципы, как наиболее общие нормы, суммарно представляют все нормы гражданского права. К принципам гражданского права относятся принципы диспозитивности, добросовестности, равенства участников гражданских правоотношений, неприкосновенности собственности, свободы договора, недопустимости произвольного вмешательства кого-либо в частные дела, необходимости беспрепятственного осуществления гражданских прав, обеспечения восстановления нарушенных прав, их судебной защиты.

Одними из ключевых идей, которые должны быть известны субъектам гражданского права являются:

- свобода в приобретении и осуществлении гражданских прав и обязанностей в пределах, не наносящих вред другим лицам;
- равные возможности при вступлении в гражданские правоотношения всех субъектов (граждан, организаций, государственных структур); равенство при осуществлении и защите гражданских прав;
- добросовестность при установлении, осуществлении и защите гражданских прав;
- свобода приобретать любое имущество в собственность (за некоторыми исключениями) и беспрепятственно осуществлять правомочия собственника, невозможность лишения своего имущества, иначе как по решению суда;
- возможность восстановления нарушенных прав и право на судебную защиту всех гражданских прав и законных интересов и др.

В гражданском праве действуют презумпции добросовестности участников гражданских правоотношений и разумности их действий. В соответствии с п. 5 ст. 10 ГК РФ добросовестность участников гражданских правоотношений и разумность их действий предполагаются.

Определение понятий добросовестности участников и разумности их действий в законодательстве отсутствует. По мнению М.Ф. Лукьяненко, признаками добросовестности, выделяемыми в науке гражданского права, являются честность, искренность, сознательность, старательность, аккуратность в исполнении гражданско-правовых обязательств [2].

Разумность связана прежде всего с пониманием участником гражданских правоотношений целесообразности своих действий, осознанием причинно-следственных связей, способностью предвидеть последствия своих действий [3, с. 262].

Гражданское право требует от субъектов быть добросовестными участниками гражданского оборота, осуществлять свои действия разумно. Для исполнения данных требований гражданское право должно оказать воспитательное воздействие на сознание людей, обосновать необходимость и полезность соответствующего поведения, развить в индивидах добросовестность, как черту характера, и выработать привычку действовать разумно.

Еще одна презумпция, которая должна быть известна субъектам гражданского права, является презумпция вины. Презумпция вины нелегко воспринимается гражданами, поскольку в их сознании прочно вошла презумпция невиновности, закрепленная в Конституции РФ и применяемая в отношении обвиняемых в совершении преступлений.

Презумпция вины, закрепленная в ст. 401 ГК РФ, устанавливает, что при совершении гражданского правонарушения, нарушитель предполагается виновным, пока он сам не докажет обратное. Для признания субъекта невиновным ему необходимо доказать, что он проявил ту степень заботливости и осмотрительности, какая

от него требовалась по характеру обязательства и условиям оборота, и принял все меры для надлежащего исполнения обязательства.

Для установления невиновности в гражданском праве законодатель использует оценочные понятия: заботливость и осмотрительность, которые не раскрываются в законодательстве.

Как отмечает М.Ф. Лукьяненко, использование оценочных понятий предполагает оценку поведения людей с точки зрения нравственных представлений о добре, зле, справедливости, совести, долге; и чтобы определить меру заботливости и осмотрительности, которые должен применить субъект в конкретных условиях, необходимо сопоставление в каждом случае поведения лица, которое в действительности имело место, с тем, как бы поступило лицо, которое мы берем за образец [2].

Обращение гражданского права к положениям морали и нравственности указывает на то, что гражданское право требует от индивидов соответствия их поведения моральным и нравственным представлениям, существующим в конкретном обществе, и подтвержденным государством.

Граждане, попавшие в ситуацию, регламентированную нормами права, и не имеющие специальных юридических знаний, должны оценивать свое поведение на предмет его правильности для общества, выбирать средства и способы для достижения целей, которые не противоречат морали и нравственности.

Воспитательное воздействие гражданского права лишь начинается с информирования граждан о правовых положениях, предоставляемых возможностях и требованиях, предъявляемых к субъектам права. Для реализации воспитательной функции гражданского права необходимо, чтобы правовые нормы воздействовали на сознание людей, правильно ими воспринимались и добровольно исполнялись.

Первым фактором, который может способствовать добровольному исполнению гражданско-правовых предписаний, является восприятие гражданского права индивидами в качестве средства для удовлетворения их потребностей.

Право как общеобязательный социальный регулятор может помочь гражданам в удовлетворении их потребностей, достижении жизненных целей (путем создания возможностей), а может и мешать (путем создания большого числа запретов и ограничений, блокирующих любую активность).

Гражданское право, как правонаделительная и стимулирующая отрасль права, способно создавать условия для удовлетворения различных потребностей граждан по получению материальных и духовных благ, когда для получения желаемого субъекту необходимо проявить активность и осуществить действия в своей воле и своем интересе.

Как верно указывает В.А. Рыбаков, в воспитательном воздействии правонаделения мощным стимулом правомерного поведения гражданина служат не принуждение и не страх, а его сознательное стремление к осуществлению субъективного права, приобретенного добровольно в целях удовлетворения имущественных потребностей и интересов [4].

В правовоспитательной работе необходимо акцентировать внимание на положительных последствиях от активной деятельности в гражданско-правовой сфере, как для самих субъектов гражданского права, так и для общества в целом. Удовлетворение собственных интересов гражданина имеет положительный эффект не только для него, но и для экономики государства, поэтому стремление индивида к улучшению качества жизни для себя и своей семьи должно оцениваться правом положительно.

Однако не только удовлетворение собственных интересов индивидов должно оцениваться положительно правом. Задача воспитательной функции гражданского

права в активизации социально полезного поведения граждан в некоммерческой сфере.

И здесь, надо сказать, что в последнее время государство осуществило ряд действий, способствующих развитию некоммерческого сектора. Речь идет прежде всего о добровольческом (волонтерском) движении в России, для активизации деятельности которого приняты Федеральный закон №15-ФЗ от 05.02.2018 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)», который закрепил правовые основы добровольческого (волонтерского) движения в России, а также издан Указ Президента РФ № 583 от 06.12.2017 г. «О проведении в Российской Федерации Года добровольца (волонтера)», определивший провести в 2018 году в Российской Федерации Год добровольца (волонтера).

Добровольческое (волонтерское) движение в России в последние годы активно развивается, среди волонтерских инициатив можно отметить: сбор денежных средств для лечения больных детей, поддержка пожилых людей, охрана окружающей среды, защита животных и многие другие.

Активное включение права в область добровольческой (волонтерской) деятельности, при использовании его воспитательных механизмов, может вовлечь в добровольчество значительное число людей.

Право лишь должно объяснить людям, что они свободны заниматься именно той волонтерской деятельностью, которая им ближе; что любое волонтерство престижно и что оно действительно нужно обществу и государству.

Вторым фактором, который способствует добровольному исполнению гражданско-правовых предписаний, является соответствие норм права внутренним убеждениям граждан, их правовым ожиданиям.

Содержание права в силу его обязательности не является безразличным для граждан, а потому чтобы они его добровольно исполняли, право должно соответствовать внутренним убеждениям граждан, их нравственным представлениям о добре и зле, равенстве и справедливости, их правовым ожиданиям.

Участники правоотношений ожидают от гражданского права определенности, стабильности и системности. По мнению американского ученого С. Силбей, устоявшиеся правовые предписания делают многие правовые институты ожидаемыми и понятными, становясь не только обязательной, но и естественной частью общественной повседневной жизни (например, правовые положения, посвященные собственности и договорам) [5]. Правовые положения, которые кажутся правильными для граждан, входят в их привычки, и после сопровождают их на протяжении всей жизни.

Среди иных правовых ожиданий следует отметить соответствие правовых предписаний фактическим отношениям, существующим в обществе; отсутствие необоснованного вмешательства права в частную сферу; развитие и совершенствование гражданского права, особенно в социальной и экономической сферах, а также правовой регламентации достижений науки и техники.

В правовоспитательной работе необходимо убеждать граждан в обоснованности и справедливости правовых предписаний, указывать на то, что нормы права работают в их интересах, а не против них, и что следование нормам всеми членами общества обеспечит правовой порядок и высокое качество жизни.

Следующим фактором, непосредственно влияющим на восприятие и добровольное исполнение норм гражданского права, является высокий уровень правосознания граждан, к достижению которого стремится воспитательная функция гражданского права.

В отечественной литературе правосознание определяется как совокупность взглядов, идей, представлений, а также чувств, эмоций, переживаний, выражающих от-

ношение людей к действующему или желаемому (допустимому) праву и другим правовым явлениям. Каждый человек является носителем определенного правосознания, имеет собственное мнение о праве [6, с. 117].

Одной из задач воспитательного воздействия гражданского права является формирование у граждан активной гражданской позиции, развитого юридического мышления, когда субъекты знают свои права и умеют пользоваться ими, исполняют обязанности и при необходимости способны защищать свои права и законные интересы.

Как обоснованно отмечает Т.Н. Радько, применительно к процессу реализации воспитательной функции важно учитывать, что требования правовых норм не всегда (или же не всеми) воспринимаются охотно, поскольку в праве выражаются передовые идеи и требования, а общество состоит из лиц, в том числе маргиналов, конформистов, чье сознание значительно отстает от передового [7, с. 25–26].

Несмотря на сложность повышения правосознания у данных лиц, право должно находить средства для оказания воспитательного воздействия на них. Незрелое правосознание служит основой для совершения гражданами правонарушений и других антиобщественных поступков, тем самым создавая угрозу для других членов общества.

Еще одним моментом, на который необходимо обратить внимание при рассмотрении воспитательной функции гражданского права, является необходимость проведения социально-правовых исследований и получения обратной связи от граждан по вопросам оценки права и отдельных правовых положений, выявления недостатков, ущемляющих права граждан и др.

Как верно указывает по этому поводу Т.Н. Радько, нельзя познать социальную эффективность воспитательной функции права, не проведя соответствующих конкретных социально-правовых исследований: во-первых, нужно выяснять, известно ли конкретное правовое предписание людям; во-вторых, узнать как они его оценивают, как к нему относятся, совпадает ли это предписание с их общественным поведением, кто не выполняет его, почему и т.д. [7, с. 34]

В настоящее время нельзя в полной мере сказать, что государство создало надлежащие механизмы по получению обратной связи от населения и учитывает мнение граждан при выработке правовой политики, издании правовых актов, выборе правовых средств при регулировании тех или иных отношений.

Между тем отсутствие учета мнения граждан как «потребителей» права подрывает их веру в справедливость, препятствует становлению и развитию у них положительных правовых чувств, утверждению высокого уровня правосознания, а это совсем не то, к чему стремилось право.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мейер Д.И. Русское гражданское право: В 2-х ч. М.: Статут, 2003. Ч. 1. 831 с. (Классика российской цивилистики). Электронная библиотека СПС «КонсультантПлюс».
2. Лукьяненко М.Ф. Оценочные понятия гражданского права: разумность, добросовестность, существование. М.: Статут, 2010. 423 с. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
3. Кузнецова О.А. Специализированные нормы российского гражданского права: теоретические проблемы: дис. ... д-ра юрид. наук. Екатеринбург, 2007. 430 с.
4. Рыбаков В.А. О механизме реализации воспитательной функции гражданско-правового регулирования // Гражданское право. 2009. № 2. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».
5. Silbey S. Everyday life and the constitution of legality // The Blackwell companion to the sociology of culture. M.D. Jacobs & N. Hanrahan (Eds.). Malden, MA: Blackwell publishing, 2005. Pp. 332–345. (In Eng.).

6. Теория государства и права: учебник / Н.И. Матузов, А.В. Малько. М: Юристъ, 2004. 512 с.

7. Радько Т.Н. Теория функций права: монография. М.: Проспект, 2014. 272 с.

*Статья поступила в редакцию 22.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 343.8

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОТДЕЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ  
В ПРОЦЕССЕ КОНВОИРОВАНИЯ**

© 2018

**Игнатьев Алексей Михайлович**, научный сотрудник НИЦ-3, капитан внутренней службы*Научно-исследовательский институт ФСИН России**(105275, Россия, Москва, ул. Нарвская, д. 15а, e-mail: Ignatev\_lekha@mail.ru)*

**Аннотация.** Охрана и конвоирование осужденных и лиц, содержащихся под стражей, по установленным маршрутам конвоирования, конвоирование граждан Российской Федерации и лиц без гражданства на территорию Российской Федерации, а также иностранных граждан и лиц без гражданства в случае их экстрадиции одна из основных задач ФСИН России. Неотъемлемым аспектом в процессе конвоирования является обеспечение личной безопасности осужденных, лиц содержащихся под стражей и состава караула. Большое значение это приобретает в связи со спецификой деятельности специальных подразделений уголовно-исполнительной системы по конвоированию. В связи с этим в статье рассматриваются отдельные обязанности караула, реализация которых в служебной деятельности может причинить вред здоровью, как конвоируемым лицам, так и сотрудникам. Отражаются проблемы в указанной области, и предлагаются меры по совершенствованию несения службы. Сотрудникам специальных подразделений уголовно-исполнительной системы по конвоированию необходимо заблаговременно выявлять обстоятельства способные повлиять на личную безопасность осужденных и лиц, содержащихся под стражей, а также сотрудников из состава караула в процессе их перемещения к месту отбывания наказания либо перемещения из одного места отбывания наказания в другое. Как следствие должны своевременно предприниматься меры направленные на противодействие указанным процессам.

**Ключевые слова:** конвоирование, перемещение, осужденный, заключенный под стражу, специальное подразделение уголовно-исполнительной системы по конвоированию.

**SECURITY IN THE IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL ACTIVITIES  
IN THE PROCESS OF ESCORTING**

© 2018

**Ignatiev Alexey Mikhailovich**, research SIC-1, captain of the internal service*Research Institute of the Federal penitentiary service of Russia**(105275, Russia, Moscow, street of Narva, 15a, e-mail: Ignatev\_lekha@mail.ru)*

**Abstract.** One of the main tasks of the FSIN of Russia is to protect and escort convicts and detainees on the established routes of escorting, escorting citizens of the Russian Federation and stateless persons to the territory of the Russian Federation, as well as foreign citizens and stateless persons in case of their extradition. An integral aspect in the process of escorting is to ensure the personal safety of convicts, detainees and guards. The big importance is acquired in connection with the specific activities of special divisions criminally-Executive system on a convoy. In this regard, the article deals with individual duties of the guard, the implementation of which in official activities can cause harm to health, both to escorted persons and employees. Problems in that area were being addressed and measures were being proposed to improve service delivery. Employees of special units of the penal enforcement system for escorting must identify in advance the circumstances that may affect the personal safety of convicted persons and persons in custody, as well as employees of the guard in the process of their movement to the place of serving the sentence or moving from one place of serving the sentence to another. As a result, measures aimed at countering these processes should be taken in a timely manner.

**Keywords:** escorting, transfer, convicted, detained, special unit of the penal enforcement system for escorting.

Необходимым атрибутом любой государственной власти является наличие в ней вооруженных формирований предназначенных для организации защиты страны от внешнего агрессора, поддержания порядка и обеспечения внутренней безопасности. В большинстве стран правопорядок внутри государства обеспечивают правоохранительные органы. Их структура, функции, задачи определяются исходя из государственного устройства, состояния и потребности общества, политического режима в стране [1].

Одним из неотъемлемых элементов правоохранительных органов, практически всех государств, является наличие службы занимающейся перемещением лиц, совершивших преступления.

Согласно законодательству Российской Федерации (далее – РФ), эту функцию осуществляют два ведомства – Федеральная служба исполнения наказаний (далее – ФСИН России) и полиция.

Хотелось бы отметить, что такая двойственность в выполнении одних и тех же функций не означает выполнение одних и тех же задач.

Так охранно-конвойная служба МВД России выполняет задачи по конвоированию содержащихся в следственных изоляторах уголовно-исполнительной системы (далее – УИС) осужденных и лиц, заключенных под стражу, для участия в следственных действиях и судебном разбирательстве, а специальные подразделения УИС по конвоированию к местам отбывания наказания и перемещению из одного места отбывания наказания в другое.

Несмотря на применение к осужденным и лицам, со-

державшимся под стражей, мер уголовно-правового воздействия, связанных с изоляцией от общества, на них распространяются права с ограничениями установленными статьей 10 УИК РФ и статьей 17 Федерального закона РФ от 15 июля 1995 года № 103-ФЗ «О содержании под стражей подозреваемых и обвиняемых в совершении преступлений».

Процесс обеспечения прав осужденных и лиц, содержащихся под стражей, при конвоировании имеет свои характерные черты и особенности.

Кроме этого при их реализации в ряде случаев играют большую роль меры по обеспечению безопасности личности.

В рассматриваемом ракурсе это касается как самих осужденных и лиц, содержащихся под стражей, так и сотрудников входящих в состав караул.

Особое значение данный аспект приобретает в процессе перемещения осужденных и лиц, содержащихся под стражей, специальными подразделениями УИС по конвоированию.

Это обусловлено временными показателями нахождения конвоируемых лиц в специальных транспортных средствах.

Если служебная деятельность охранно-конвойных служб МВД России заключается в доставлении лица из следственного изолятора в суд либо место производства следственных действий и занимает небольшой промежуток времени, то караулы специальных подразделений УИС по конвоированию в ходе служебной деятельности зачастую преодолевают несколько субъектов РФ и несут службу в течение нескольких суток.

Высокая значимость обеспечения охраны прав, свобод, законных интересов, правопорядка, законности, личной безопасности осужденных и лиц, содержащихся под стражей, а также конвоирование, находят свое отражение в Положении о ФСИН России и ставятся в качестве основных задач УИС.

Обеспечение ряда прав конвоируемых лиц осложняется особенностями служебной деятельности специальных подразделений УИС по конвоированию, которые определяют несение службы в отрыве от учреждений УИС, на дорогах федерального, регионального и местного значения, в российских и международных аэропортах [2], в специальных вагонах, включенных в состав пассажирских и почтово-багажных поездов на железных дорогах РФ. При этом конвоирование по железнодорожным маршрутам на наш взгляд является наиболее трудным в части обеспечения прав осужденных и лиц, содержащихся под стражей. Это связано с длительным нахождением в пути и угрозой личной безопасности как осужденных и лиц, содержащихся под стражей, так и сотрудников входящих в состав караула при реализации отдельных прав.

Мы считаем, что необходимо выделить следующие аспекты реализуемые караулом по конвоированию в ходе служебной деятельности, которые обеспечивают отдельные права осужденных и лиц, содержащихся под стражей, и которые в той или иной степени создают угрозу личной безопасности.

1. При плановом, сквозном и особом конвоировании осужденные и лица, содержащиеся под стражей, обеспечиваются на путь следования индивидуальным рационом питания органом-отправителем по установленным нормам, а при задержке караула в пути – следственным изолятором, исправительным учреждением, расположенными на маршруте конвоирования. Для гидратации концентратов первых и вторых обеденных блюд и чая необходима горячая вода, которой осужденные и лица, содержащиеся под стражей, обеспечиваются при плановом и сквозном конвоировании по железнодорожным маршрутам. Однако обеспечение осужденных и лиц, содержащихся под стражей, в пути следования караула горячей водой сопровождается возможностью ее выплескивания на сотрудников входящих в состава караула, что чревато причинением вреда здоровью.

Предупредить указанное происшествие со стороны конвоируемых лиц, можно путем введения алгоритма выдачи горячей воды, который возможно отразить следующим образом:

- осужденный либо лицо, содержащиеся под стражей, оставляет емкость для горячей воды на откидной полке камерной форточки и в дальнейшем занимает обратно свое место в камере;
- караульный заполняет емкость с горячей водой и отходит на безопасное расстояние;
- осужденный либо лицо, содержащиеся под стражей, забирает заполненную емкость и перемещается к дальней стенке камеры.

Кроме этого в руководящих документах регламентирующих служебную деятельность специальных подразделений УИС по конвоированию отсутствует норма запрещающая осужденным и лицам, содержащимся под стражей, препятствовать законным требованиям сотрудников из состава караула, вследствие чего не представляется возможным привлечь к дисциплинарной ответственности конвоируемых лиц, совершивших вышеуказанное действие.

На наш взгляд необходимо дополнить ведомственные нормативно-правовые акты перечнем запретов для осужденных и лиц, содержащихся под стражей, при конвоировании. Данные запреты должны в полной мере обеспечивать режимные требования при конвоировании и быть направлены на качественное и своевременное выполнение задач по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей.

2. В 2008 году Россия присоединилась к Рамочной конвенции Всемирной организации здравоохранения по борьбе против табака. С этого времени у нас в стране начинается принятие ряда экономических и административных мер направленных на снижение потребления населением табачных изделий. Так в 2013 году в КоАП была внесена норма, согласно которой за нарушение установленного запрета курения табака на отдельных территориях, в помещениях и на объектах предусматривается санкция в виде административного штрафа. Запрет на курение табака коснулся и лиц следующих в пассажирских вагонах. При этом правом привлечения к административной ответственности пассажиров в вагонах поездов, нарушающих законодательство РФ в части курения табака в неустановленных местах обладают сотрудники полиции.

При конвоировании осужденных и лиц, содержащихся под стражей, по железнодорожным маршрутам потребление табака запрещено ведомственным нормативно-правовым актом, регламентирующим служебную деятельность специального подразделения УИС по конвоированию.

За нарушение указанной нормы к конвоируемым лицам может быть применено только дисциплинарное воздействие.

На наш взгляд действенной мерой было бы привлечение осужденных и лиц, содержащихся под стражей, не к дисциплинарной ответственности, а к административной.

Данная мера позволила бы, если не решить проблему, но точно уменьшить количество курящих лиц, при конвоировании.

Решение данной задачи, возможно, реализовать в практической деятельности в тесном взаимодействии с сотрудниками полиции на железнодорожных станциях.

Однако остается открытым вопрос, что делать, если осужденные и лица, содержащиеся под стражей, курят не на станции, а во время движения поезда, когда отсутствуют сотрудники полиции.

В этом случае стоит фиксировать процесс правонарушения на переносной видеорегаистратор, которым в настоящее время оснащаются все караулы специальных подразделений УИС по конвоированию.

Курение оказывает негативное воздействие не только на самого курильщика, но и на окружающих его лиц. По данным Всемирной организации здравоохранения, пассивное курение служит причиной самых разных заболеваний, в том числе болезни сердца, рака легких и т. д. Эксперты утверждают, что при воздействии пассивного курения не существует установленного уровня безопасности [3].

3. Осужденные и лица, содержащиеся под стражей, конвоируемые в специальных вагонах типа «А3» не имеют возможности самостоятельно посетить туалет. Вывод в туалет производится по просьбе конвоируемых лиц и только по одному. Для недопущения побега осужденного либо лица, содержащегося под стражей, и нападения на сотрудников входящих в состав караула по конвоированию существует определенный порядок, используемый при выводе в туалет конвоируемых лиц. Так для недопущения нападения конвоируемого на состав караула вывод в туалет осуществляют два сотрудника и только после тщательного осмотра туалета на предмет наличия вещей при помощи, которых могут быть совершены противоправные действия и проверки оконных решеток в целях предупреждения побега.

Однако, несмотря на меры, принимаемые в процессе конвоирования, попытки нападения осужденных и лиц, содержащихся под стражей, на состав караула все же происходят. В обзорных письмах ФСИН России «Об итогах служебной деятельности по конвоированию и мерах ее совершенствования» ежегодно обобщаются сведения по нападениям на сотрудников из состава караула.

На наш взгляд для более оперативного противодействия возможному сопротивлению оказываемого осужденным либо лицом, содержащимся под стражей, в процессе конвоирования по железнодорожным маршрутам при выводе в туалет, необходимо обеспечивать сотрудников входящих в состав караула нелетальным оружием.

Такое оружие при обычном применении не должно приводить к гибели или серьезным травмам у тех, против кого оно направлено.

Основная цель использования – это нейтрализация, а не поражение противника, ущерб здоровью и физическому состоянию при этом должен быть сведен к минимуму.

Изменения, произошедшие в законодательстве РФ в 2016 году, в части применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия сотрудниками УИС позволяют применять электрошоковые устройства для пресечения физического сопротивления, оказываемого осужденным или лицом, заключенным под стражу, сотруднику уголовно-исполнительной системы.

Резюмируя изложенное, возможно сделать вывод, что обеспечение сотрудников караула по конвоированию нелетальным оружием в виде электрошоковых устройств представляется целесообразным, а их применение в ходе служебной деятельности обоснованным.

4. Особую категорию осужденных или лиц, содержащихся под стражей, которую сотрудникам специальных подразделений УИС по конвоированию приходится перемещать составляют беременные женщины или женщины с детьми в возрасте до трех лет.

Данной категории необходимо больше преимуществ и льгот в сравнении с другими. В настоящее время применяются следующие меры в отношении указанной категории осужденных и лиц, содержащихся под стражей, при конвоировании.

– в камерах специального вагона норма посадки сокращается на 50 %, что обеспечивает большее пространство для каждого находящегося;

– при конвоировании в спецвагоне женщин со сроком беременности свыше 5 месяцев или женщин с детьми в возрасте до трех лет – разрешается подогревать (готовить) питание, молоко и чай для них на кухне караула;

– женщины, со сроком беременности свыше шести месяцев или с детьми в возрасте до трех лет конвоируются обязательно в сопровождении медицинских работников;

– если время пребывания в пути по плановым маршрутам составляет более суток, то данную категорию осужденных и лиц, содержащихся под стражей, разрешается конвоировать в самолетах.

На наш взгляд данный перечень необходимо расширить путем обеспечения перевозки детей в возрасте до трех лет следующих с матерями в специальных автомобилях типа «А3» только в детских автокреслах.

5. Значительное число лиц, содержащихся в местах лишения свободы и предварительного заключения, страдают социально значимыми заболеваниями. Как показывает современная практика исполнения наказаний, с каждым годом возрастает общественная опасность преступной деятельности осужденных, имеющих данные заболевания [4]. В связи с этим состав караула по конвоированию должен уделять особое внимание указанной категории лиц, в целях заблаговременного предупреждения противоправной деятельности.

Однако, повышенная противоправная деятельность указанной категории лиц, является не единственной опасностью, которая от них исходит.

Так одним из видов социально значимого заболевания является туберкулез.

Осужденные и лица, содержащиеся под стражей, страдающие данным заболеванием представляют опасность для всех окружающих, как конвоируемых, так и сотрудников входящих в состав караула.

Это обусловлено тем, что данное заболевание пере-

дается воздушно-капельным путем – при вдыхании частицы слюны или мокроты инфицированного человека, которые рассеиваются в воздухе при кашле, чихании или разговоре.

При этом опасности подвергаются конвоируемые лица, следующие в специальном транспортном средстве в соседних камерах.

В настоящее время сотрудники из состава караула для предупреждения заболеваний других лиц, применяют ряд действенных мер.

– данная категория осужденных и лиц, содержащихся под стражей, перемещается в отдельных камерах специального транспорта;

– для проведения санитарной обработки камер и санитарного узла спецвагона в пути следования после высадки из него лиц, больных туберкулезом, в состав плановых (сквозных) караулов по железнодорожным маршрутам назначается нештатный дезинфектор с набором необходимых средств санитарной обработки.

Как показывает практика, данные меры позволяют обеспечить безопасное перемещение осужденных и лиц, содержащихся под стражей, с указанной категорией, в одном транспортном средстве.

На наш взгляд целесообразно оборудовать все виды специальных транспортных средств предназначенных для перевозки осужденных и лиц, содержащихся под стражей, бактерицидными обеззараживателями воздуха. Данная мера будет служить дополнительной профилактикой в распространении заболевания и сделает процесс обеззараживания менее трудозатратным.

Указанные аспекты являются наиболее распространенными при конвоировании, где имеется угроза личной безопасности как осужденных и лиц, содержащихся под стражей, так и сотрудников входящих в состав караула по конвоированию.

Для предупреждения возможных противоправных действий со стороны конвоируемых лиц, необходимо предвидеть обстоятельства, при которых они могут быть совершены. При этом следует заблаговременно предпринимать меры противодействия.

Также следует учитывать, что уголовная политика РФ в настоящее время, идет по пути перехода к снижению вреда от уголовных наказаний в виде лишения свободы, основным критерием, которого является снижение количества наказаний в виде лишения свободы за совершение преступлений небольшой и средней тяжести, путем более широкого применения альтернативных видов наказания.

Данный подход способствует изменению в категориальном отношении осужденных содержащихся в местах лишения свободы. Так на сегодняшний день, около 60 % осужденных отбывают наказание два и более раза. Это свидетельствует об увеличении доли профессиональных преступников в среде осужденных.

В связи с этим необходимо учитывать данный факт при конвоировании и уделять особое внимание указанной категории лиц.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Развитие и сохранение профессионально-важных качеств сотрудников отдела (Управления) конвоирования: научно-практическая работа // Межрегиональный отдел психологической работы ГУФСИН России по Пермскому краю. 2017. С. 27.

2. Опар И.П. Основные направления взаимодействия органов и учреждений уголовно-исполнительной системы и органов внутренних дел по вопросам организации и выполнения функции конвоирования // Вестник Уголовно-исполнительной системы. 2015. № 1 (152). С. 32–37.

3. Доклад Общественной Палаты РФ «Табачная эпидемия в России: причины, последствия, пути преодоления». – М., 2009.

4. Копыткин С.А. Социально-значимые заболевания осужденных как фактор, влияющий на их преступную

деятельность. Особенности расследования таких преступлений // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2017. № 5. С. 6–9.

*Статья поступила в редакцию 29.03.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 34

**МЕСТЬ МУДАРРЫ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ РЕКОНСТРУКЦИИ ПРАВОВОГО СОДЕРЖАНИЯ РИТУАЛА ИЗ ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТА (ПРЕДАНИЕ ОБ ИНФАНТАХ ЛАРА, КАСТИЛИЯ, X В.)**

© 2018

**Калинина Елена Юрьевна**, кандидат юридических наук, доцент, доцент кафедры теории права и гражданско-правового образования

*Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (191186, Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, д.48, e-mail: bellaflor@mail.ru)*

**Аннотация.** Тема соотношения фольклорного и правового текстов представляется очень важной для современной истории государства и права. Фольклорный текст с юридическим содержанием – это не текст о праве: он не может служить прямым источником знания о праве изучаемой эпохи. От решения этого вопроса зависит возможность включения фольклорных текстов в корпус источников юридической науки. В свою очередь это требует качественного обновления методологии. В рамках современного антропологического подхода, используя методы юридической герменевтики и семиотики реконструкция правового содержания фольклорных текстов уже не кажется невозможной. По меньшей мере существует возможность интерпретации моделей правосознания, если не конкретных правовых институтов, ритуалов, событий, норм права. В зарубежной науке истории государства и права такие попытки предпринимаются уже давно. В настоящей статье мы предпринимаем попытку интерпретации правового содержания ритуала, осуществленного в рамках кровной мести, описанного в Предании об инфантах Лара. Существует вероятность, что интерпретируемый отрывок может оказаться неправильным пересказом, ошибкой или более поздней вставкой. В этом случае мы, скорее интерпретируем модели правосознания (то есть уровень понимания текста современниками), что является неплохим результатом.

**Ключевые слова:** правосознание, ритуал, Испания, Кастилия, Средние века, правовая герменевтика, правовая семиотика, антропологический подход в праве, история государства и права, фольклор, инфанты Лара, кровная месть, источник права.

**BLOOD FEUD OF MUDARRA: POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF THE RECONSTRUCTION OF THE LEGAL CONTENT OF THE BLOOD FEUD RITUAL DESCRIBED IN THE FOLKLORE TEXT (LEGEND OF THE INFANTES LARA, CASTILE, THE X CENTURY)**

© 2018

**Kalinina Elena Yurievna**, PhD in Law, associate professor, Department of Theory of Law and Legal-Civic Education

*Herzen State Pedagogical University of Russia (191186, Russia, Saint Petersburg, Moika embankment, 48, e-mail: bellaflor@mail.ru)*

**Abstract.** The topic of the correlation between folklore and legal texts is very important for the modern History of State and Law. A folklore text with legal content is not a text about law. It cannot serve as a direct source of knowledge about Law of the studied epoch. The possibility of including folklore texts in the corpus of sources of legal science depends on the solution of this issue. In turn, this including can require a qualitative update of the methodology. Within the modern anthropological approach, using the methods of legal hermeneutics and semiotics, the reconstruction of the legal content of folklore texts does not seem impossible. At least there is a possibility of the interpretation of models of legal consciousness, if not specific legal institutions, rituals, events and rules of law. In foreign science of History of State and Law such attempts are well known. In this article there is an interpretation of legal content of the ritual, carried out within the framework of blood revenge, described in the Legend of the infantes Lara. There is a possibility that the interpreted passage may be an incorrect retelling, a mistake or a later insertion. In this case, the Author rather interprets models of legal consciousness (i.e. the level of understanding of the text by contemporaries), which is also a good result.

**Keywords:** legal consciousness, ritual, Spain, Castile, Middle ages, legal hermeneutics, legal semiotics, anthropological approach in law, history of State and Law, folklore, Infantes Lara, blood revenge, source of law.

Испанская государственность сформировалась на перекрестке культур и цивилизаций. На автохтонную иберийскую культуру особенно сильно повлияло невольное включение в богатую и насыщенную оттенками разнообразных влияний средиземноморскую цивилизацию. Здесь можно отметить финикийскую, греческую и, конечно же, римское влияние. Последнее сформировало общее направление развитие и общекультурную идентичность. На базе римского влияния сложился базисный политико-правовой миф, послуживший основой правосознанию. Это была идея римской государственности и универсальной империи. Правовой основой служил кодифицированный закон. Но также важнейшее влияние на развитие испанской правовой культуры оказала германская варварская культура, которая противопоставляла себя римской, но, в конце концов, на смешанном римско-варварском фундаменте образовалась европейская государственность. Испанская культура отличается от остальных государств Европы крепким восточным компонентом, сформировавшимся через византийское и, разумеется, арабское влияние.

Всё это свидетельствует о том, что проводить анализ испанского правосознания и правовой культуры довольно сложно. Некоторые компоненты могут относиться сразу к нескольким культурам, а некоторым могут и вовсе оказаться сконструированными. Но результат всё

равно можно получить, и он может быть весьма интересным и неожиданным. Так можно, например, реконструировать германские варварские компоненты в период расцвета христианской культуры. Задачей данного исследования можно назвать попытку реконструкции правового ритуала, упоминание о котором находится в фольклорном источнике. Именно поэтому мы говорим о задаче исследования, поскольку цель, которую мы ставим перед собой – доказать возможность применения в науке о государстве и праве сведений из фольклорных источников – пока представляется глобальной и недостижимой в ближайшей перспективе. Основные методы, которые используются для решения указанной задачи располагаются в рамках культурально-антропологического подхода: это юридическая семиотика и герменевтика. Кроме этого необходимо задействовать традиционные методы в рамках междисциплинарного подхода, как, например, сравнительно-правовой.

Для начала займёмся обоснованием метода, который играет ключевую роль для данного исследования. В процессе познания мира одним из ключевых способов представляется диалогическое взаимоотношение между субъектом и объектом. Последний не выступает пассивно, а, следовательно, само понятие объекта на сегодняшний день подлежит коррекции. При этом познавая объект субъект интерпретирует и самоё себя. Всё

это приводит к тому, что объект не сколько познаётся, сколько интерпретируется, что происходит через отбор определённой информации об объекте. Для этого необходимо, чтобы в сознании существовал набор шаблонов, с которыми связывается объект, что позволяет выделить его основные признаки, классифицировать, отнести к какой-то категории, оценить, а затем использовать полученным образом знание в деятельности. Зная о существовании такого механизма, можно попытаться управлять поведением человека. Само управление как связь между людьми в обществе – нормальное явление. Нас прежде всего интересует государственная власть и право как её инструмент.

Для формирования определённого образа мышления и поведения необходимо, чтобы между объектом и субъектом существовал посредник, который опосредует выбор того или иного шаблона сознания, который будет применяться в процессе интерпретации. Таким посредником можно назвать знак. Знак может совпадать с объектом или его аспектом и именно он «включает» ту или иную реакцию на объект. Почему так происходит? Вероятно, потому что это экономит ресурсы сознания для решения тех задач, которые представляются ему более важными.

Особенно интересной представляется ситуация, когда управляющий субъект, желая создать отношение между ним и другим (управляемым) субъектом (субъектами) посредством знаковой системы, то есть сформировать желаемый образ поведения, намеренно «жонглирует» объектом и символом, меняя их местами по своему усмотрению. Например, изображая на картинах сцену Улаговения, художники обязательно изображали передачу архангелом Гавриилом Деве Марии белой лилии. Таким образом происходит коммуникация со зрителем, который понимал, что речь идёт о непорочном зачатии. Но если мы видим лилию в другом контексте, то прочитываем символ по-другому, например, как символ королевской власти. Во всех случаях изображений лилии в последнюю очередь может рассматриваться как цветущее растение.

Сферой, наиболее насыщенной символами, является фольклор, потому что его предназначение – сохранять и передавать информацию, накопленную поколениями от дописанных времён. Символы играют роль «упаковки» информации. В разных частях света появляются одни и те же символы, что связано с двумя факторами. Во-первых, это некоторые наиболее общие архетипы, как, например, образ огня, который мы рассмотрим далее. Огонь понимался в целом очень похоже в разных цивилизациях и в разные исторические эпохи. Во-вторых, это способность фольклора к перемещению и заимствованию. «Для народной песни не существует расстояний, когда она преодолевает моря и пересекает континенты на крыльях музыки» [1, р. 766], – заметил в своём исследовании Э. Мартан Гонгора. Эти два обстоятельства значительно затрудняют правовую интерпретацию фольклорных источников. Как минимум, из этих источников не следует со всей очевидностью время действия, а раз так, многим учёным представляется бессмысленным работать с фольклорными образами. Поэтому фольклорный источник вряд ли в ближайшее время будет включён в список правовых.

Но в фольклорном источнике есть один аспект, который может стать очень значимым для юристов. Ранее в публикациях мы уже указывали, что «в одном и том же государстве политико-правовые идеи или институты эволюционируют в течение длительного времени, а при появлении новых не исчезают, а находят своё место в новых концепциях и общественной практике» [2, с. 115]. Используя фольклор, а вернее, символы, которые в нём закодированы, мы пытаемся объяснить интересующие нас феномены, в частности делаем попытку реконструкции некоторых шаблонов правосознания и некоторых конкретных правовых обычаев. Так, например,

мы полностью согласны с мнением Д.В. Чайковского, который утверждает, что «необъятный массив социального опыта закодирован в знаковых системах, выполняющих роль хранилищ социально значимой информации, и нуждается только в своевременном раскодировании» [3, с. 236]. Содержание фольклорных источников позволяет нам узнать не столько подробности о событии или персонаже, сколько выявить ценности и мнение правового, политического, экономического и культурного характера социальной группы по определённому вопросу [4]. Как верно было замечено Н.В. Ивановой, «романс не раскрывает ту или иную ситуацию в целом, а «выхватывает» из неё определённые фрагменты, отмеченные наибольшей драматичностью и эмоциональной напряжённостью. Это даёт возможность представить ситуацию в иной перспективе, наполнить её эмоционально, сделать акцент на чувствах, переживаниях, эмоциях, а также конкретных, подчас, бытовых деталях» [5, с. 23]. Проще говоря, фольклор отражает не столько сведения о конкретных исторических персонажах или даже правовых институтах, сколько отношению людей к ним. Таким образом фольклор – это источник изучения обыденного (прежде всего) правосознания или правовой ментальности. Последним замечанием по этой теме будет тот факт, что в Европе некоторые исследователи пытаются связать изучение фольклора и права, основываясь на том, что в Средневековье наука, религия, мораль, право, литература и фольклор ещё не вполне отделились друг от друга. О формах взаимодействия права и литературного (или фольклорного) текста, например, размышляют в своих статьях Ф. Мартинес Мартинес [6; 7], а также Дж. Миллер [8]. Исследователи отмечают, что, например, летописи пытались писать в стихах, отражали в них не только реальные события, но и древний и современный фольклор. Многие вполне заслуживающие доверия хронисты, как, например, Жан Фруассар писали об откровенно мифических ситуациях, но, тем не менее, их сочинения признаются серьёзными источниками [9].

Интересная ситуация сложилась в средневековой Кастилии. Это графство выделилось из королевства Леонского, и его изначальную политико-правовую культуру можно назвать протестной. Его правители отказались от установившегося римско-германского права, которое уже в течение столетий определяло ситуацию на Иберийском полуострове. При этом германский компонент был почти полностью подчинён римскому. Многие варварские традиции отрицались римско-христианской культурой. Однако политико-правовое устройство вестготских королевств не выдержало набегов мавров и практически весь полуостров оказался под властью пришельцев. Хотя леонские и наваррские правители считали, что именно от них начнётся политико-правовое возрождение и освобождение Испании, тем не менее, им не хватало сил для придания нового импульса развитию. Поэтому амбициозные правители Кастилии считали, что нужно какое-то новое обоснование развития. Отказавшись от римского права они вынуждены были вернуться частично к германским традициям, частично к прецедентной системе, когда суд принимал решения на основе местных традиций, уходящих корнями в незапамятные времена.

В Кастилии также отличалось летописание. Если на других территориях создавались хроники, то в Кастилии использовались устные предания, которые часто создавались в стихах, чтобы адресатам было легче их запомнить и передать далее. Разумеется, что при таком способе не только терялись важные детали, которые рассказчику представлялись второстепенными, но и менялись имена, названия, время и место действия. Это создаёт дополнительные трудности при попытке интерпретации. Анализируемая история относится к такому типу предания.

Предание об инфантах Лара связывает историю средневековой христианской Кастилии и мусульманской

Кордовы. Оно охватывает широчайший круг отношений от семейных и любовных до межкультурной коммуникации. Одним из персонажей этой трагической истории выступает великий визирь Альмансор, реальное лицо. Впрочем, испанские учёные уже реконструировали и исторические прототипы некоторых других персонажей [10; 11]. Первая версия предания об инфантах Лара появилась в конце X в. в Кастилии с целью передачи информации о событии, а не как литературное произведение, призванное развлекать читателей. В этом произведении, помимо литературного содержания, необходимо отметить огромное количество отсылок к правовым традициям. Отрывок, который мы попытаемся интерпретировать, ещё не нашёл объяснения у исследователей, в связи с чем мы отдаём себе отчёт в том, что он может представлять собой ошибку пересказчика (тем более что разные версии по-разному передают суть событий).

Вкратце речь идёт о том, что из-за ссоры на свадьбе знатного сеньора Родриго Веласкеса между его племянниками и невестой начинается ссора, следствием которой становится история кровной мести. Инфанты Лара оскорбляют невесту, та отвечает, за неё заступает её кузен, который погибает от руки младшего из братьев. Родственники со стороны невесты не успевают отомстить, так как бойню предотвращает граф кастильский, на тот момент времени верховный правитель Кастилии, который позже получит статус короля. Но ответить согласно древним обычаям необходимо, и дон Родриго организует месть, заманив братьев Лара в ловушку и вероломно убив их руками нанятых мавров. Одновременно он отправляет их отца с письмом к великому визирю Альмансору, фактическому правителю при слабом калифе (это реальное историческое лицо) в Кордову, где просит визиря умертвить посланца в обмен на головы инфантов. Всё раскрывается, и Альмансор, тронутый горем рыцаря при виде его мёртвых сыновей, головы которых привозят нанятые доном Родриго мавры, отпускает его. Спустя некоторое время сестра Альмансора рождает от пленного рыцаря сына, полумавра, полухристианина. В день совершеннолетия она рассказывает сыну Мударре о его происхождении. Юноша клянётся отомстить за братьев и направляется к отцу, который признаёт его. Затем Мударра убивает дону Родриго и его жену, которая стала изначальной причиной всей ситуации, и переходит в христианство.

Для интерпретации мы выбрали способ, который выбрал Мударра для расправы с доньей Ламброй: сожжение заживо. В устной беседе со специалистами нам было указано, что этот эпизод может быть случайным и ничего не значащим. Но удивительно то, что мотив мести проходит через всё предание, и было бы странно, если бы указанный эпизод вовсе не имел значения.

В результате исследования нами было выдвинуто два основных предположения.

Первое. Речь идёт об ордалиях (судах Божьих). Из исследования Х.М. Эскобара Камачо [11] о возможных исторических прототипах, нами было выяснено германское происхождение семьи, о которой идёт речь в предании. Идея кровной мести в раннем испанском праве, несомненно, привнесена германцами. У германцев, как известно, широко примелось испытание огнём. Заканчивается романс словами «О, пусть господня всеправая /Дурных покарает кара!» [12], что также может быть указанием на Божий суд. Возможно, что в предании описывается в неполном варианте именно этот правовой обряд, который призван доказать виновность или невиновность. В этом случае мы получаем указание на то, что донья Ламбра не прошла обряд.

Символика огня связана, прежде всего, с очищением, а также «функционально связан с символами света и тьмы и обозначает процесс качественного перехода, движения» [13, с. 150]. Огонь – одновременно разрушительная и созидательная стихия, что даёт основания связывать его с переходом между противоположными

пространствами: жизнь и смерть (огонь даёт жизнь и убивает), грех и чистота, свет и тьма. Поэтому не удивительно, что в христианской эсхатологии посмертной участью грешников становится «геена огненная» как символ очищения. «В христианстве огонь – символ религиозного пыла и одновременно средство кары за грехи» [14, с. 397]. Как на западе, так и на востоке огонь понимается в качестве посредника между земным миром и божественным. Поэтому ритуалы перехода часто связывались с огнём. С огнём связаны и жертвоприношения.

«Вера в лечебную и очищающую, а следовательно, восстанавливающую здоровье и продлевающую жизнь силу огня с самого начала внедрялась в сознание древних людей и до сих пор присутствует в традиционных обрядах многих народов» [15, с. 55]. «В некоторых ритуальных комплексах без огня теряет смысл само обрядовое действие, поскольку оно либо посвящено огню, либо огонь выступает в нем базисной доминантой» [16, с.63]. Обряды ордалий можно смело считать обрядами перехода по А. ван Геннепу [17], в результате которых испытуемый получает трансцендентальный опыт.

Второе. Речь идёт о наказании. Известно, что сожжение применялось в разных частях света в разные эпохи. «В период VIII–XIII вв. основным способом наказания служила месть, реализуемая частными лицами, в то время как королевский суд касался только случаев посягательства на публичную власть» [18, р. 309]. Возможно ли что способ осуществления мести не контролировался властями? Тогда возможны любые варианты, хотя Мударра, во-первых, должен был использовать известные ему способы казни, во-вторых, этот способ должен был бы иметь отражение либо в мусульманских, либо христианских обычаях, в-третьих, можно было бы использовать менее изощрённый способ, ведь дон Родриго юноша убил в бою мечом.

В устных консультациях со специалистами мне было указано на отсутствие традиций сожжения у иберийских мусульман. Поэтому нужно обнаружить такую смертную казнь на христианской части Полуострова. На тот момент времени мы можем говорить, как о немусульманской Испании о Кастилии, Леоне, Наварре и Барселоне. В Кастилии и Леоне к сожжению приговаривались в основном женщины за преступления против веры (например, за колдовство) и нравственности (незаконное сожительство, в том числе, с иноверцем, двоемужество и т. п.) [19, р. 37–39]. В Наварре сожжение считалось самым суровым видом смертной казни, который применялся за ограниченное число преступлений: колдовство, сексуальные извращения, сожительство между лицами из разных религиозных групп, фальшивое крещение и убийства, которые считались социально неприемлемыми [20]. Указанные варианты более или менее могут подойти при квалификации преступления, совершённого доньей Ламброй, тем более что в некоторых версиях предания явно выражена сексуальная подоплёка ссоры невесты и инфантов: младший брат недвусмысленно сделал неприемлемый намёк в отношении невесты, который мог рассматриваться и как указание на распущенность, и как предложение вступить в связь. В ответ женщина в довольно грубой форме указала на мужскую несостоятельность юноши. В целом ссора грозила превратиться в изнасилование, если бы не вмешался сначала брат невесты, который был убит, а затем сам граф. Мударра, таким образом, завершил начатое его погибшими братьями.

Результаты данного исследования находятся в двух плоскостях. Во-первых, это возможности применения новой методологии и новых источников в истории государства и права. Во-вторых, были выдвинуты наиболее вероятные версии интерпретации отрывка из историко-фольклорного предания с целью выявить в нём аналогии с реальными правовыми ритуалами, а также особенности правосознания изучаемой эпохи. На уровне интуиции историки права ощущают, что в фольклоре заложены

огромные и непознанные пласты знания об изучаемой эпохе. Проблема состоит лишь в том, чтобы вычленив некоторые конкретные факты и с большой долей вероятности определить время, к которому относятся те или иные образы. В различных фольклорных формах «ясно отражаются обычаи и своеобразие Средневековья» [21, р. 279]. Именно это утверждение позволяет пытаться прочитывать и интерпретировать базисные модели правового сознания, которые находят своё отражение в фольклоре. Тексты не просто представляют собой отражение правовых форм – их взаимодействие с правом гораздо глубже. В фольклоре отражается правовая картина мира, являющаяся источником обыденного правосознания. В нашем случае мы явно видим, что, несмотря на запрет ордалий и постепенный уход кровной мести, в сознании населения эти формы правового взаимодействия представляются наиболее справедливыми, а потому сохраняются длительное время, формируя сопротивление эффективному использованию королевского писаного права.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Martán Góngora H. Romancero y folclor // Boletín Cultural y Bibliográfico, Vol. 8, № 5, 1965, págs. 766–767.
2. Калинина Е.Ю. Реконструкция моделей обыденного правового сознания в средневековой Кастилии с применением методов герменевтики и семиотики в историко-правовой науке. на примере предания об инфантах Лара. В сборнике: Философия и методология истории Сборник научных статей VII Всероссийской научной конференции. Ответственный редактор Калашников С.Г. – Коломна: Издательство Государственного социально-гуманитарного университета, 2017. С. 115–123.
3. Чайковский Д.В. Знаково-символическая проблематика властного воздействия // Вестник Кемеровского государственного университета. – №1, 2012, С. 236–239.
4. Navarro López G. Segura de la Sierra y la gesta de “los siete Infantes de Lara” // Boletín del Instituto de Estudios Giennenses, № 67, 1971, págs. 55–60.
5. Иванова Н.В. Особенности образа графа Фернана Гонсалеса как героя средневековых испанских романсов //Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12. Ч. 2. С. 23–27.
6. Martínez Martínez F. De amor y de feudos: lectura jurídica del Cancioneiro de Ajuda // Nueva época, № 3. – 2006 – pag.159–222
7. Martínez Martínez F. Empleo del lenguaje feudal como lenguaje amoroso: el ejemplo del Cancioneiro de Ajuda // Cuadernos de estudios gallegos, № 120, 2007, pp. 135–170
8. Miller J. The structures of law and literature: duty, justice, and evil in the cultural imagination. – Montreal, Kingston, London: McGill-Queen’s Press, 2013.
9. Фруассар Ж. Хроники. 1325–1340. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2009. – 655 с.
10. Escalona Monge J. Épica, crónicas y genealogías. En torno a la historicidad de la Leyenda de los infantes de Lara //Cahiers de linguistique hispanique médiévale. – 2000. – Т. 23. – №. 1. – P. 113–176.
11. Escobar Camacho J.M. Almanzor y la leyenda de los infantes de Lara// Boletín de la Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes, № 142, 2002, págs. 233–250
12. Мударра убивает дону Родриго (Перевод И. Лиснянской) [Электронный ресурс] URL:[http://rulibs.com/ru\\_zar/antique\\_european/neizvesten/1/j1110.html](http://rulibs.com/ru_zar/antique_european/neizvesten/1/j1110.html)
13. Шаулов С.М. Поэтика барокко в новейшем лирическом сознании (учение Якоба Бёме и стихотворение И. Р. Бехера «Душа огня») // Вестник Костромского государственного университета, vol. 15, № 2, 2009, С. 150–152.
14. Королёв К.М. Энциклопедия символов, знаков, эмблем. – СПб.: Мидгард, 2005. – 603 с.
15. Посконная Ж.В. Традиционное мировоззрение алтайцев: культ огня и феномен жизни // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – № 35, 2016, С. 49–58.
16. Миннихметова Т.Г. Огонь в нормативно-обрядовой практике удмуртов // Ежегодник финно-угорских исследований. – № 2, 2014, С. 62–68.
17. Геннеп А. ван. Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1999. – 198 с.
18. Bazán Díaz I. La pena de muerte en la Corona de Castilla en la Edad Media // Clio & Crimen: Revista del Centro de Historia del Crimen de Durango, № 4, 2007, págs. 306–352.
19. Bermúdez Aznar A. Perfil jurídico de la mujer en el Fuero de Alcaraz// Miscelánea medieval murciana, Vol. 19-20, 1995–1996, págs. 27–44.
20. Segura Urra F. La pena de muerte en la Navarra Medieval// Clio & Crimen n 4 (2007), pp. 277–305.
21. González A. Elementos ejemplarizantes en el romancero viejo// Acta Poética, Vol. 20, №. 1–2, 1999. pp. 277–290

Статья поступила в редакцию 21.04.2018

Статья принята к публикации 26.06.2018

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УГОЛОВНОГО И УГОЛОВНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА

© 2018

**Колесников Юрий Алексеевич**, доктор юридических наук, доцент  
*Южный Федеральный Университет*  
(344000, Россия, Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42, e-mail: yakolesnikov@sfedu.ru)  
**Мельников Виктор Юрьевич**, доктор юридических наук, доцент  
*Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России), филиал в г. Ростов-на-Дону*  
(344006, Россия, Ростов-на-Дону, пер. Соборный, 46, e-mail: juliameln@mail.ru)

**Аннотация.** В статье автор затрагивает ряд актуальных вопросов уголовно-процессуального законодательства в России. Анализ статистических данных о состоянии преступности в исправительных учреждениях свидетельствует о тенденции роста количества преступлений, совершенных осужденными. При этом расследование преступлений в условиях исправительного учреждения имеет свои существенные особенности, определяющие как ход всего предварительного расследования, так и производство отдельных следственных действий. Вопросы производства следственных действий в условиях исправительных учреждений, так же, как и проблемы обеспечения прав осужденных при их проведении, отбывающих наказание в исправительных учреждениях, вызывают не только научный, но и практический интерес. Отмечается, что в условиях реформирования уголовно-исполнительной системы, требуется детальная научная и практическая переработка тактических и организационных основ производства следственных действий в исправительных учреждениях в целях повышения качества расследования пенитенциарных преступлений. Сам уголовно-процессуальный закон, указывая право на обжалование действий (бездействий) властных субъектов, до сих пор не разъясняет, какие именно конституционные права и свободы участников уголовного судопроизводства и в каких пределах могут нарушаться в результате процессуальных действий. Применение сокращенного дознания позволяет также обеспечить расследование в минимальные сроки основной части преступлений небольшой тяжести при условии их выделения законодателем в «уголовный проступок».

**Ключевые слова:** права и свободы человека, уголовный процесс, уголовный проступок, следственные действия.

WAYS OF IMPROVEMENT OF CRIMINAL AND CRIMINAL-PROCEDURAL LEGISLATION

© 2018

**Kolesnikov Yuri Alekseevich**, doctor of law Sciences, associate Professor  
*Southern Federal University*  
(344000, Russia, Rostov-on-Don, B. Sadovaya street, 105/42, e-mail: yakolesnikov@sfedu.ru)  
**Melnikov Viktor Yur'evich**, doctor of law sciences, associate professor  
*All-Russian State University of Justice (RPA Ministry of justice of Russia), branch in Rostov-on-Don*  
(344006, Russia, Rostov-on-Don, Cathedral lane, 46, e-mail: juliameln@mail.ru)

**Abstract.** In the article the author touches upon a number of topical issues of criminal procedure legislation in Russia. The analysis of statistical data on the crime situation in correctional institutions shows a tendency to increase the number of crimes committed by convicts. Thus investigation of crimes in the conditions of correctional facility has the essential features defining both the course of all preliminary investigation, and production of separate investigative actions. The issues of investigation in correctional facilities, as well as the problems of ensuring the rights of convicted prisoners serving sentences in correctional facilities, are not only of scientific but also of practical interest. It is noted that in the context of the reform of the criminal Executive system, requires a detailed scientific and practical processing of tactical and organizational bases of investigation in correctional institutions in order to improve the quality of investigation of penitentiary crimes. The criminal procedure law itself, indicating the right to appeal against the actions (inactions) of power entities, still does not explain what kind of constitutional rights and freedoms of participants in criminal proceedings and to what extent may be violated as a result of procedural actions. The use of the abbreviated inquiry also allows you to ensure the investigation in the shortest time the main part of the minor offenses provided for their selection by the legislator in “criminal misconduct”.

**Keywords:** the rights and freedoms of the individual, criminal process, criminal misconduct, investigative action.

На сегодняшний день состояние рецидивной преступности вызывает серьезную озабоченность в обществе [1].

Около половины всех расследуемых преступлений, согласно официальной статистики МВД РФ, совершаются лицами, ранее совершавшими преступления [2].

Показатели рецидивной преступности признаются большинством специалистов одним из критериев эффективности уголовной, пенитенциарной и криминологической политики.

Современная криминальная ситуация в России характеризуется прогрессирующим негативным тенденций в сфере незаконного оборота наркотических средств и психотропных веществ.

По данным ведомственной статистики ФСИН России, в учреждениях уголовно-исполнительной системы в 2015 году зарегистрировано – 222 преступления, в 2016 году – 162 преступления.

В исправительных учреждениях следователь СК РФ производит следственные действия при непосредственном участии сотрудников учреждения.

Производство следственных действий при участии осужденных осложняется тем, что многие из них имеют определенное знания о порядке и тактических приемах

их проведения. Возникают трудности с участием, например, понятых.

Как показало проведенное исследование, приглашение в качестве понятых вольнонаемных лиц и посторонних граждан также на практике вызывают определенные затруднения.

Все это влияет на сбор следователем доказательств по уголовному делу.

К факторам, которые имеют позитивное значение при проведении следственных действий в исправительном учреждении, можно отнести:

- 1) небольшая территория, на которой могут быть оставлены материальные следы;
- 2) малый круг заподозренных лиц, которые могли совершить преступление, а также небольшая возможность по сокрытию ими следов преступления;
- 3) наличие более быстрой возможности получения информации о личности заподозренных лиц и потерпевшего.

Отрицательно влияет на производство следственных действий в исправительном учреждении, следующих обстоятельств:

- 1) противодействие части осужденных органам предварительного следствия;

2) наличие у осужденных ранее полученных отрицательных знаний и навыков, направленных на срыв производства следственного действия;

3) имеющие случаи отсутствия должной помощи со стороны администрации исправительного учреждения, которые объясняются желанием сотрудников скрыть отдельные факты совершенного преступления;

4) наличия фактов нарушения режима в исправительном учреждении, где совершено преступление;

5) отсутствие должного уровня доверия и взаимодействия следователя с сотрудниками, в первую очередь, с теми, кто осуществляет оперативно-розыскную деятельность в исправительном учреждении.

Важными задачами при проведении следственных действий является соблюдение условий сохранения тайны следствия и должной безопасности участников следственных действий. К наиболее эффективным средствам обеспечения безопасности осужденных можно отнести: перевод осужденного, от которого исходит угроза, в другое исправительное учреждение; проведение следственного действия под псевдонимом допрашиваемого лица, а также другие мероприятия. Указанные меры в целях обеспечения безопасности могут сочетаться [3].

Для обеспечения конспиративности проведения допроса, есть основания сохранить в тайне для окружающих причины его проведения, создания условий возникновения потребности у допрашиваемых лиц к сотрудничеству со следствием, обеспечения прав и законных интересов участников уголовного судопроизводства, убеждение и самого подозреваемого, обвиняемого в том, что дача им правдивых показаний будет выгодна лично для него [4].

При производстве обыска основными недостатками данного следственного действия в условиях исправительного учреждения могут являться: несвоевременное или позднее его проведение; отсутствие у лиц, проводящих обыск, необходимых практических знаний о местах сокрытия следов преступления в камерах, технических средств фиксации хода и результатов обыска, в частности, фото и видеосъемки.

Кроме того, профессиональный уровень сотрудников исправительных учреждений остается относительно невысоким.

Анализ действующего законодательства показал существование ряда проблем, связанных с отсутствием четкой ведомственной регламентации взаимодействия оперативных сотрудников исправительного учреждения со следователями и оперативными сотрудниками МВД РФ.

Большинство сотрудников не имеют специальных познаний в работе, как с запрещенными предметами, предназначенными к изъятию из оборота, так и умению документировать следы преступления.

Таким образом, в ходе выполнения следственных действий оказывает влияние комплекс правовых, территориальных, социально-психологических, организационных факторов, связанных со спецификой пенитенциарных учреждений.

Есть основания в работе следователя шире использовать возможность сочетания оперативно-розыскных, следственных и режимных мероприятий.

Проведенный анализ позволил выявить недостатки при производстве следственных действий в условиях исправительного учреждения: несвоевременное производство следственного действия; отсутствие надлежащих мер по обеспечению безопасности участников уголовного судопроизводства.

При расследовании преступлений следователь и оперативные сотрудники исправительного учреждения должны принимать все необходимые меры по изоляции осужденных оказывающих содействие следствию.

Достаточно важным представляется обеспечение принципа равенства граждан перед законом, который предполагает, что к осужденным, совершившим пре-

ступление во время отбывания наказания, должны применяться единые правила и принципы привлечения их к ответственности без каких-либо исключений и ограничений.

Современная отечественная доктрина предполагает возможность оказания принудительного воздействия на подозреваемого, обвиняемого посредством возложения на него запретов и обязательств, определенных применительно к конкретному способу их обеспечения.

Поскольку лицо, ответственное за ведение дела, вправе избрать только одну из мер пресечения (ч. 1 ст. 97 УПК РФ), то выбор воздействия в первую очередь требует оценки эффективности комплекса тех ограничений, которые являются содержанием меры пресечения. Такой подход нельзя назвать оптимальным.

Например, обязанность не покидать место жительства без разрешения следователя предусмотрена при подписке о невыезде, но она не может подкрепляться поручительством заслуживающего доверия лица или денежным обеспечением.

В то же время, при избрании мер воздействия, не связанных с помещением преследуемого лица в места временной изоляции, невозможно ограничить общение подозреваемого, обвиняемого с определенными лицами и т.п.

Л.В. Головкин, например, противопоставляет российскому подходу, при котором каждая мера пресечения является автономной, французский вариант [5, с. 539–540].

Следователь, вправе одновременно выбрать сразу несколько мер пресечения.

Такой подход к мерам пресечения являются более гибкими, могут давать больший эффект в достижении целей воздействия при производстве по делу.

Конституционный суд РФ (КС РФ) всегда стоит на защите прав и свобод граждан. Так КС РФ 14.11.2017 года в своем постановлении признал не соответствующими Конституции положения УПК РФ, касающиеся возобновления уголовного преследования [6].

В связи с этим вводится временный порядок отмены или изменения постановлений о прекращении уголовного дела, который будет действовать до внесения законодателем изменений в УПК РФ. По результатам рассмотрения дела КС РФ признал ч. 1 ст. 214 УПК РФ во взаимосвязи с п. 3 ч. 2 ст. 133 не соответствующей Конституции. В этих условиях также велика роль защитника.

Именно он должен разъяснить своему подзащитному все процессуальные права и активно способствовать их реализации.

Следователь В.В. Вологжанин в феврале 2016 года решил допросить пятигорского адвоката Н. Гольцеву по делу, в котором она являлась защитником обвиняемого. Сначала была подана жалоба в порядке ст. 125 УПК РФ в Курский районный суд, однако судья своим постановлением от 21 апреля 2016 года оставил без удовлетворения жалобу заявителя на незаконное проведение допроса ее в качестве свидетеля и незаконное постановление следователя о ее приводе.

Апелляционная и кассационная жалоба также была оставлена без удовлетворения. Понимая, что такое решение судов представляет большую опасность для сообщения и противоречит целому ряду статей Конституции РФ, заявитель обратился в Конституционный Суд России с соответствующей жалобой. Положения ст. 19, 56, 72, 113, 125 УПК РФ, примененные по делу заявительницы, не позволяют на стадии предварительного расследования обжаловать в суд процессуальные действия следователя, которые причинили ущерб конституционным правам и свободам участников уголовного судопроизводства, в том числе обжаловать решение о допросе адвоката в качестве свидетеля и о принудительном его приводе с последующим отводом от участия в деле, повлекшее нарушение права обвиняемого на защиту посредством выбранного защитника.

Здесь большое значение работа адвокатов, ведь именно они первые оказывают квалифицированную юридическую помощь, именно к ним идут граждане для защиты своих прав.

Коснемся и некоторых вопросов, связанных с производством предварительного следствия. За последнее время система органов предварительного следствия претерпела ряд изменений [7, с. 75].

Но, несмотря на достаточную разветвленность существующей системы, не утихают споры ученых по поводу модернизации системы органов предварительного следствия.

В последние годы наметились тенденции увеличения предельных процессуальных сроков стадии возбуждения уголовного дела и наделяния должностных лиц правами на все большее количество процессуальных действий.

Так при вынесении в дальнейшем постановления об отказе в возбуждении уголовного дела должностные лица вправе произвести некоторые следственные и иные действия, вправе инициировать проведение ОРМ.

Это порождает теоретические и практические проблемы, негативные последствия развития стадии возбуждения уголовного дела не соответствует современному правозащитному назначению и другим принципам уголовного судопроизводства, идет по наихудшему сценарию.

Применение сокращенного дознания позволяет также обеспечить расследование в минимальные сроки части преступлений небольшой тяжести при условии их выделения законодателем в «уголовный проступок». В основу для формирования категории уголовных проступков могут составить преступные деяния, не представляющие большой общественной опасности [8, с. 242].

Верховный суд России в конце 2017 года также предложил закрепить в законодательстве страны новый тип нарушения закона, который будет называться «уголовный проступок» и займет нишу между преступлением и административным правонарушением. Предложение ввести такое понятие содержится и в проекте поправок в Уголовный кодекс РФ, который уже получил одобрение со стороны Верховного суда. «Я рассматриваю его как элемент новой концепции уголовно-правовой политики России», – заявил председатель суда Вячеслав Лебедев [9].

Главное отличие от преступления заключается в том, что проступок не влечет за собой лишения свободы и судимости. Уголовный проступок нужен для того, чтобы у осужденного стало больше возможностей для социальной адаптации после осуждения.

В пояснительной записке к законопроекту говорится, что немало людей в первом полугодии 2017 года были осуждены за «преступления, не представляющие большой общественной опасности».

Необходимо ввести особый вид ответственности для тех, кто совершил преступление с «минимальной общественной опасностью», а также для тех, кто нарушил уголовный кодекс впервые и может «быть исправлен без применения уголовного наказания».

При этом если человек, совершивший уголовный проступок, «не осознает проявленную к нему гуманность» и уклоняется от исполнения решения суда, он понесет уголовную ответственность в полном объеме.

В Уголовном кодексе РФ уже сейчас есть более 80 составов преступлений, за которые нет наказания в виде лишения свободы, а число осужденных по таким статьям в 2016 году составило более 40 тысяч человек.

Эксперты считают, что выделение уголовного проступка поможет судебной системе.

Нагрузка на нее станет ниже, так как дела по уголовным проступкам, скорее всего, будут рассматриваться в упрощенном порядке.

В конфликт с новым понятием «уголовный проступок» может войти административная преюдиция, существующая сейчас в российском уголовном законодательстве.

Как правило, это наказание за преступления небольшой тяжести, не влекущее лишения свободы.

Возможность административной преюдиции прописана в каждой конкретной уголовной статье. В любом случае административное правонарушение по логике законодателя не обладает общественной опасностью, а уголовный проступок – обладает, но минимальной.

Во время принятия Уголовного кодекса РФ в 1996 году поначалу было решено отказаться от административной преюдиции в принципе, но спустя несколько лет это понятие вернулось в российское законодательство.

Яркий пример административной преюдиции – дело Ильдара Дадина, который был привлечен к уголовной ответственности на основании двух предыдущих административных дел.

Ему в итоге удалось оспорить в Конституционном суде РФ свой приговор. Суд решил, что И. Дадин был лишен процессуальных гарантий, которые может предоставлять уголовно-процессуальный кодекс, и потому привлечение его к уголовной ответственности неправомерно.

Не стать судимым по преступлениям небольшой и средней тяжести можно и сейчас – при назначении штрафа или в случае, если стороны конфликта примирятся еще до судебного заседания.

Также избежать уголовного наказания можно при так называемом деятельном раскаянии – то есть в ситуации, когда преступник сам сообщил о своем преступлении, а также позаботился о возмещении вреда или хотя бы уменьшении или устранении его последствий.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Возжанникова И.Г. Рецидив как вид множественности преступлений: монография. – М.: КОНТРАКТ, 2014. – С. 4.
2. Электронные документы интернет: описание и цитирование: [Электронный ресурс] // Официальный сайт МВД РФ. URL: <http://mvd.ru/PressCenter/statistics/reports/item/1258312>. (Дата обращения: 15.04.2018).
3. Ложкина Л.В., Чугунов А.В. Безопасность в исправительных учреждениях и факторы, негативно влияющие на ее состояние // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2013. – № 3. – С. 161–167.
4. Валеев А.Т., Ирубаева А.Т., Лютынский А.М. Методика расследования преступлений, связанных с незаконным оборотом наркотических средств и психотропных веществ, совершенных в условиях исправительного учреждения: Учебное пособие. – Вологда: ВИПЭ ФСИН России, 2012. – С. 17.
5. Курс уголовного процесса / Под ред. Л.В. Головки. – М., 2016. – С. 539–540.
6. Постановление Конституционного Суда Российской Федерации от 14 ноября 2017 г. № 28-П город Санкт-Петербург «По делу о проверке конституционности отдельных положений Уголовно-процессуального кодекса Российской Федерации в связи с жалобой гражданина М.И. Бондаренко» // Российская газета. Федеральный выпуск №7433 (267). 24.11.2017 // <https://www.rg.ru/2017/11/24/ks-dok.html>.
7. Уголовный процесс: учебник/ А.В. Смирнов, К.Б. Калиновский/ под общ. ред. А.В. Смирнова. 7-е изд., перераб. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2017. – С. 75.
8. Гаврилов, Б.Я. Актуальные проблемы защиты конституционных прав и свобод личности в досудебном производстве. – М.: Академия Управления МВД России, 2012. – С. 242.
9. Лебедев В.М. Электронные документы интернет: описание и цитирование: [Электронный ресурс] // Лебедев В.М. Уголовный проступок. URL: <http://www.>

[parf.ru/news/all\\_news/blogs/gasparyan/ugolovnyu-prostupok-kak-promezhutochnyy-etazh](http://parf.ru/news/all_news/blogs/gasparyan/ugolovnyu-prostupok-kak-promezhutochnyy-etazh). (Дата обращения: 02.04.2018).

*Статья поступила в редакцию 16.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 343.8

**РАССЛЕДОВАНИЕ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, СОВЕРШЕННЫХ ОСУЖДЕННЫМИ С ПСИХИЧЕСКИМИ  
РАССТРОЙСТВАМИ, КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЯ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

© 2018

**Игнатьев Алексей Михайлович**, научный сотрудник НИЦ-3,  
капитан внутренней службы  
**Копыткин Сергей Александрович**, кандидат юридических наук,  
ведущий научный сотрудник НИЦ-1

*Научно-исследовательский институт ФСИН России  
(105275, Россия, Москва, ул. Нарвская, д. 15а, e-mail: any\_key\_blg@mail.ru)*

**Аннотация.** Люди, умеющие приспособиться к условиям жизни и разрешать жизненные проблемы, обычно оцениваются как психически здоровые, но, если же эти способности ограничены и человек не справляется с повседневными задачами, когда он не в состоянии достичь личных целей, то может идти речь о той или иной степени психического расстройства. Особый интерес представляет нахождение данной категории лиц, в местах лишения свободы. Так, пребывание в местах лишения свободы не может, не отразится на психическом состоянии человека. Это связано с вынужденной ломкой сложившегося перед осуждением жизненного стереотипа, резким для большинства осужденных ухудшением бытовых условий, прерыванием или снижением качества эмоционально значимых социальных связей, наложением на помещенного в места изоляции от общества дополнительных, ранее не свойственных обязанностей. В статье рассматривается данный феномен во взаимоотношениях медицины и юриспруденции, при исполнении законодательства Российской Федерации. Приводятся значимые аспекты, которые говорят о необходимости наличия определенных знаний, умений и навыков у сотрудников учреждений уголовно-исполнительной системы при работе с осужденными, страдающими психическими расстройствами. Авторами также отмечаются факторы, которые говорят о том, что отсутствие данной подготовки у сотрудников мест лишения свободы приводит к снижению качества исправительного, воспитательного и профилактического воздействия на них и осложняет оперативную обстановку. Выявляются проблемы и перспективы их решения при расследовании преступлений, совершенных осужденными, страдающими психическими расстройствами. По мнению авторов, существует объективная необходимость в совершенствовании данного направления деятельности, как составляющей процесса исполнения наказания.

**Ключевые слова:** осужденный, психическое расстройство, места лишения свободы, расследование преступлений.

**THE INVESTIGATION OF CRIMES COMMITTED BY INMATES WITH MENTAL DISORDERS,  
AS PART OF THE PROCESS OF EXECUTION OF PUNISHMENT: PROBLEMS AND PROSPECTS**

© 2018

**Ignatiev Alexey Mikhailovich**, research SIC-1,  
captain of the internal service  
**Kopytkin Sergey Aleksandrovich**, candidate of legal sciences,  
leading researcher SIC-1

*Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia  
(105275, Russia, Moscow, street of Narva, 15a, e-mail: any\_key\_blg@mail.ru)*

**Abstract.** People who are able to adapt to living conditions and to solve life problems are usually evaluated as mentally healthy, but if these abilities are limited and a person does not cope with everyday tasks, when he is unable to achieve personal goals, then we can talk about one or another degree of mental disorder. Of particular interest is the finding of this category of persons in detention. So, stay in places of imprisonment can't, won't affect a mental state of the person. This is due to the forced breaking of the stereotype of life formed before the conviction, the sharp deterioration of living conditions for the majority of convicts, the interruption or reduction of the quality of emotionally significant social ties, the imposition of additional, previously unusual duties on the isolation from society placed in places. The article deals with this phenomenon in the relationship between medicine and law, in the performance of the legislation of the Russian Federation. There are significant aspects that indicate the need for certain knowledge, skills and abilities of staff of the institutions of the penal correction system when working with convicts suffering from mental disorders. The authors also note factors that indicate that the absence of such training among the staff of places of detention leads to a decrease in the quality of correctional, educational and preventive impact on them and complicates the operational situation. Problems and prospects of their solution are revealed in the investigation of crimes committed by convicted persons suffering from mental disorders. According to the authors, there is an objective need to improve this area of activity, as part of the process of punishment.

**Keywords:** the convict, a mental disorder, of places of detention, the investigation of crimes.

Феномен психических расстройств у осужденных в своем развитии прошел сложный и неоднозначный путь от примитивного восприятия и оценки до признания сложнейшего характера влияния на преступника и преступное поведение. В теории и практике борьбы с преступностью, и в частности, расследования преступлений в местах принудительного содержания, нельзя не учитывать, что среди совершивших такие преступления значительную часть составляют лица, страдающие теми или иными психическими расстройствами. Без учета данного серьезного фактора достижение цели наказания, равно как и обеспечение правопорядка в местах лишения свободы и достижение успеха в ходе расследования представляется весьма сомнительным.

Необходимо отметить тот факт, что в настоящее время все более отчетливо намечается тенденция к переходу от предметной к проблемной ориентации с взаимодействием и взаимопроникновением различных областей

научного знания [1, с. 5]. Особенно отчетливо данная тенденция может быть проиллюстрирована примером взаимопроникновения юриспруденции и медицины как, надо полагать, наиболее очевидными и близкими для понимания всеми людьми (и не только учеными) областями. При такой тенденции становится важным не только знание того, чем отличается одна трактовка феномена расстройств от другой, но и по какому принципу они существуют в одном и том же исследовании. Насущной становится и необходимость методологической систематизации и организации таких средств анализа, которые бы позволили интегрировать накопленные знания о преступном поведении осужденных с психическими расстройствами и знаний расследовании совершенных ими преступлений, что, на наш взгляд, возможно и необходимо в целях повышения оперативности и качества обеспечения безопасности в учреждениях уголовно-исполнительной системы (далее – УИС).

Организация расследования преступлений, совершенных осужденными, страдающими психическими расстройствами, должна характеризоваться определенной спецификой в силу отличительных криминологических, клинических и иных особенностей личности и поведения субъектов таких преступлений. Распространенность в местах лишения свободы лиц с психическими расстройствами в сочетании с характерологическими особенностями их психического статуса предопределяют высокую вероятность роста числа совершаемых уголовно-наказуемых деяний и тем самым обуславливают необходимость постоянного совершенствования правового и организационного сопровождения деятельности по расследованию преступлений данной группы.

Осужденные, страдающие психическими расстройствами, существенно отличаются от психически здоровых осужденных не только своим психическим статусом, но и по своим криминологическим характеристикам, что позволяет говорить о существовании довольно устойчивой связи психических расстройств с повышенной криминогенной активностью личности носителя таких расстройств [2, с. 7], что подтверждается результатами, полученными в ходе проведенных независимыми исследователями – представителями юридической науки и медицины. Психические расстройства, влияя на формирование личности осужденного преступника, находят свое выражение и подтверждение своей роли в качестве сопутствующего условия формирования его личности, как до осуждения, так и в период отбывания наказания. До осуждения это находит свое подтверждение в эффективности, качестве семейного воспитания, отношении к учебе и ее результативности и иной общественно полезной деятельности, в отношении к соблюдению установленных и принятых правовых, моральных и нравственных норм поведения и взаимоотношений между людьми, что в совокупности нередко выливается в противоправный образ жизни и приводит к совершению уголовно-наказуемых деяний.

В период отбывания наказания влияние психических расстройств на личность осужденного и его поведение не ослабевает, что прослеживается в отношении к требованиям закона, Правил внутреннего распорядка исправительного учреждения: основную долю совершивших преступления в местах лишения свободы, злостных нарушителей установленного порядка отбывания наказания, нарушителей дисциплины составляют лица, страдающие психическими расстройствами. Среда отбывания наказания оказывает на осужденных сильнейшее психотравмирующее воздействие, что подтверждается фактическим количеством лиц с психическими расстройствами в зависимости от срока пребывания в местах лишения свободы. В данном случае, с одной стороны, можно говорить о серьезной декомпенсации (проявлении, усилении, развитии) имеющихся психических расстройств у части осужденных, с другой, «благоприобретении» другой их частью появившихся и развившихся расстройств в результате получения черепно-мозговых травм, беспорядочного употребления наркотических средств и психотропных веществ и их аналогов, развития симптомов алкоголизма и токсикомании и действия других психотравмирующих обстоятельств и факторов. После освобождения из мест лишения свободы лица, страдающие психическими расстройствами, в подавляющем большинстве случаев не перестают вести антиобщественный образ жизни [3, с. 9], что проявляется в совершении новых (повторных) преступлений по истечению небольшого периода времени, в уровне рецидива преступлений, в частоте и характере совершаемых ими преступлений, а также, как следствию, в увеличении доли осужденных с психическими расстройствами по мере усиления вида режима исправительного учреждения.

Характерологические особенности личности осужденных, страдающих психическими расстройствами, в преломлении к указанным параметрам и по сравнению с

психически здоровыми осужденными свидетельствуют о довольно устойчивой связи психических расстройств с возможностью адекватного восприятия, оценки и реагирования на требования закона и иных норм поведения. В связи с этим знание и учет практическими работниками особенностей патологической сферы личности и влияния этих особенностей на поведение предполагает в особенности в организации исправительного, воспитательного и профилактического воздействия, а также при осуществлении расследования преступлений, совершенных лицами с психическими расстройствами.

Такая специфика, по мнению авторов, должна проявляться в первую очередь в дифференцированном применении дисциплинарных и упреждающих совершение противоправного деяний мер. Важнейшее значение принадлежит организационным предпосылкам успеха в работе с осужденными, страдающими психическими расстройствами, к числу которых следует отнести выявление и своевременный, полный и достоверный учет таких лиц.

Анализ современной практики организации работы с осужденными, страдающими психическими расстройствами, вне специализированных учреждений уголовно-исполнительной системы (лечебно-исправительных учреждений, лечебно-профилактических учреждений) с очевидностью свидетельствует, что в исправительных учреждениях практически не существует каких-либо особых форм и методов воздействия на осужденных данной категории, а расследование совершенных преступлений этими лицами в местах лишения свободы, по мнению практиков, также не отличается какой-либо спецификой. Подобная ситуация отчасти может выглядеть вполне оправданной, поскольку зачастую механизм преступного поведения лиц с психическими расстройствами принципиально не отличается от традиционных схем, которые приводятся в современной криминологической и криминалистической литературе.

Существенной частью проблемы, связанной с расследованием преступлений, совершенных осужденными с психическими расстройствами, по-прежнему остается отсутствие должного уровня взаимодействия между органами дознания, следствия, суда и органами здравоохранения, что в конечном итоге приводит к излишним затратам сил и средств учреждений УИС, направленных на выявление осужденных с психическими расстройствами. Вместе с тем следует признать и тот факт, что общие, а иногда и искаженные знания сотрудников УИС о поведенческих особенностях осужденных рассматриваемой группы влекут за собой явное снижение качества исправительного, воспитательного и профилактического воздействия, что в целом осложняет оперативную обстановку в местах лишения свободы, и может привести, в конечном счете, к росту рецидива преступлений.

Очевидно, что данная проблема еще ждет своего решения, в том числе на междисциплинарном уровне, чему, на наш взгляд, должно предшествовать углубленное и всестороннее изучение вопросов, связанных с особенностями личности и поведения пенитенциарного преступника. В связи с этим не могут оставаться в стороне вопросы его социально-правового статуса, оценки формы вины, степени общественной опасности, медицинских, психологических, юридических и социально-правовых критериев, регулирующих порядок назначения и исполнения наказания. Важность учета этих вопросов значима по той простой причине, что они, как представляется, напрямую связаны с особенностями построения алгоритма расследования преступлений в местах лишения свободы.

Важно также учитывать проблему, лежащую в плоскости системно-методологических средств анализа, которая в криминологии пенитенциарной преступности еще находится в стадии становления и не имеет однозначных принципов построения. Как известно из

истории криминологии, абсолютизация таких причинно-следственных связей может приводить к дискуссионным теоретическим концепциям (антропологическим, расовым и др.) и оказывать негативное влияние на внутреннее убеждение субъекта расследования преступлений, совершаемых лицами рассматриваемой группы. Представляется неслучайным, что особенно легко такое влияние нередко обнаруживается в отношении именно осужденных, страдающих психическими расстройствами, а кажущаяся очевидной зависимость совершаемых ими деяний от психического здоровья прямо-таки лежащей на поверхности и потому бросается в глаза иному субъекту расследования.

Обобщая изложенное необходимо констатировать, что в современной практике учреждений УИС по-прежнему существует необходимость совершенствования естественно-научной, правовой и методологической базы, охватывающей организацию порядка исполнения наказания в отношении осужденных, страдающих психическими расстройствами, применение принудительных мер медицинского характера [4, с. 81], а также расследования преступлений, совершенных осужденными данной категории.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Калманов Г.Б. Патопсихологические механизмы насильственного преступного поведения // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора юридических наук. М., 2002.
2. Абатуров А.И. Профилактика злостных нарушений установленного порядка отбывания наказания, совершенных осужденными в исправительных колониях // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук. М., 2009.
3. Зосименко А.В. Психические расстройства у осужденных, связанные с субкультурными особенностями мест лишения свободы // Автореферат на соискание ученой степени кандидата медицинских наук. М., 2004.
4. Шаталов А.С. Производство о применении принудительных мер медицинского характера // учебно-методическое пособие. Москва; Директ-Медиа, 2016.

*Статья поступила в редакцию 10.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 34.01

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ТРАНСПОРТОМ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

© 2018

**Голобоков Андрей Сергеевич**, кандидат политических наук,  
доцент кафедры экономики и менеджмента  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: golobokov\_as@mail.ru)

**Жэнь Чжаньчао**, стажер

**Музыков Максим Максимович**, стажер

*МИП ООО Межрегиональный образовательный центр «Владивостокские инновации»*  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, д. 41, e-mail: Maximrtr@mail.ru)

**Аннотация.** В статье исследуются нормативно-правовые основы, состояние и перспективы управления транспортом в Российской Федерации. Целью исследования является изучение структуры нормативно-правовых актов, регулирующих управление транспортом на региональном и местном уровнях в регионах России для последующего выявления проблем законодательства в этой сфере. Исследование базируется на принципах научной достоверности и объективности. В работе описана характеристика взаимодействия государственных и муниципальных органов власти и рассматриваются нормативно-правовые основы функционирования муниципальных органов с организациями, осуществляющими пассажирские перевозки. Дана характеристика существенных проблем, препятствующих работе Федеральных целевых программ о повышении безопасности дорожного движения. Отмечается, что управление транспортом является не только неотъемлемой частью российской экономики, но и частью социальной среды. В рамках исследования авторы статьи делают вывод о необходимости внесения поправок в федеральные и региональные законы для улучшения качества транспортных услуг, а также изменения целевых программ для снижения дорожно-транспортных происшествий. Практическая значимость состоит в изучении проблем нормативно-правовой базы управления транспортом и определяется возможностью использования полученных результатов непосредственно в деятельности государственных и муниципальных органов власти.

**Ключевые слова:** Управление транспортом, российская экономика, Федеральные и региональные законы, Федеральные целевые программы, безопасность дорожного движения, государственные органы, муниципальные органы, нормативно-правовая база, российское законодательство

## LEGISLATION ASPECTS OF TRANSPORT MANAGEMENT IN RUSSIAN FEDERATION

© 2018

**Golobokov Andrey Sergeevich**, candidate of political sciences,  
associate professor of management department  
*Vladivostok State University Of Economics And Service*  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya street, 41, e-mail: golobokov\_as@mail.ru)

**Ren Zhanchao**, trainee

**Muzyukov Maxim Maximovich**, trainee

*"Vladivostok innovations" interregional educational center*  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya street, 41, e-mail: Maximrtr@mail.ru)

**Abstract.** The article examines legal basis, state and the prospects of transport management in Russian Federation. The aim is to study the structure of legislation which regulates transport management on regional and local levels in Russia's regions for further revealing legislation problems in this sphere. The research is based on the principles of scientific certainty and objectivity. The paper describes the characteristics of state and municipal legal interactions, legal basis of local power and civil transport organizations are considered. The authors consider significant problems, which are among the obstacles of Federal target programs on road safety improving. Transport management isn't only inalienable part of Russian economy, but also is a part of a social environment. The conclusion is made that there is a necessity of correcting federal and regional legislation to improve quality of transportation, as well as programs correction for reducing the number of car accidents. Results could be used in examination of transport management legal basis problems movement and in the development of state and local activity.

**Keywords:** Transport management, Russian economics, Federal and regional Laws, Federal target programs, road safety, state authorities, local authorities, legal regulation, Russian legislation.

Рациональное управление транспортом один из важных факторов развития государства. В транспортной стратегии Российской Федерации, разработанной на период до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 22.11.2008 г. № 1734-р с последующими изменениями и дополнениями [1], говорится о том, что транспортное обслуживание – важный фактор для развития социальной и экономической сфер страны. Рассмотрение этой стратегии дает понять, что государство нацелено на улучшение транспортной структуры.

Основной изучении правовой деятельности и деятельности государственных и муниципальных органов в сфере управления транспортом послужили труды таких авторов, как С.А. Авакьян [2, 3], В.П. Безобразов [4], Н.А. Богданова [5], А.И. Васильчиков [6], В.И. Васильев [7], В.И. Гончаров [8], А.Э. Горев [9], Б. А. Райзберг [10] и т.д. Авторы рассматривают действия органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов муниципальной власти в реализации управления

транспорта, а также программные документы, принимаемые в регионах России, которые представляют важные перспективы развития в области транспорта. В то же время, система, созданная государством в сфере регулирования пассажирских перевозок, далеко не идеальна из-за отсутствия возможности долгосрочного проведения пассажирских перевозок между публичным партнером, являющимся органом власти, отвечающим за организацию перевозок, и частным партнером, являющимся представителем организации, осуществляющей перевозку. Целью исследования является изучение структуры нормативно-правовых актов, регулирующих управление транспортом на региональном и местном уровнях в регионах России для последующего выявления проблем законодательства в этой сфере.

Основным законом, который дает возможность взаимодействовать юридическим лицам и индивидуальным предпринимателям с властью для осуществления регулярных пассажирских перевозок, является Федеральный закон «Об организации регулярных перевозок авто-

мобильным транспортом и городским электрическим транспортом в Российской Федерации и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 13.07.2015 № 220-ФЗ [11]. При разработке закона подразумевалось соблюдение некоторых принципов, в процессе его реализации: разумности государственного регулирования, экономии бюджетных средств, транспортной доступности населения.

Федеральный закон «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» от 05.04.2013 № 44-ФЗ [12] регулирует процесс возникающих отношений по обеспечению государственных и муниципальных нужд, путем заключения муниципальных контрактов в области транспорта, добиваясь осуществления ряда целей: достижение устойчивости транспортной системы России, установление социальной справедливости, эффективное планирование бюджетных средств, стремление к прозрачности администрирования.

Предлагаемая система в пределах закона о закупках для государственных и муниципальных нужд не позволяет заключать долгосрочные контракты, в последствии инвесторы не готовы оперативно реагировать на возникающие проблемы в области пассажирских перевозок, не настроены на стабильность, которая при предложенной системе отсутствует, не заинтересованы на создание качественной и прогрессивной транспортной инфраструктуры. [13, с. 41–44].

Федеральные законы о регулярных перевозках и закупках для муниципальных нужд создают жесткие требования к перевозчикам, в связи с чем комфортные условия транспортных услуг не реализуются и не является для них приоритетными. Обстоятельства, сложившиеся на данный момент создают проблемы в управлении транспортом, в первую очередь из-за короткого периода работы в рамках муниципального контракта для представителей организаций, осуществляющих перевозки, в первую очередь, привлекательна максимальная прибыль. Поэтому, потребители недовольны предоставляемым качеством транспортных услуг, а власть не может реализовать цели и задачи, представленные в муниципальных программах. [14, с. 35–42].

Послание Президента Российской Федерации в пример одного из важных направлений совершенствования системы управления транспортом, предлагает повышение доверия между властью и организациями, улучшая деловой климат в стране. В качестве главных задач выделяют призыв предприятий к повышению деловой активности сообщества, которой должно способствовать партнерство. Такой вид взаимоотношений можно осуществить через Федеральный закон «О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» № 224-ФЗ [15].

Можно сделать вывод, чтобы предотвратить рассмотренные противоречия, рационально внести поправку в закон о закупках, о свободном использовании только его положений в целях обеспечения муниципальных нужд.

О.Н. Ванев провел анализ, выбрав для исследования тридцать пять субъектов Российской Федерации, взяв за основу их региональные законы о транспортном обслуживании населения. По итогам исследования выяснилось, что в этих законах не рассматривается деятельность муниципальных органов. Содержанием этих законов, зачастую, приходится вопросы организации пассажирских перевозок разных видов: автобусные перевозки, легковые такси, железнодорожный транспорт, морской транспорт и другие. Роль органов муниципального управления в таких законах встречается из-за возложения на определенные уполномоченные государственные органы обязанности согласовывать с ними вопросы, касающиеся муниципальных маршрутов. [16, с. 9–13].

Законодательство, дает свободу муниципальным органам в предоставлении транспортных услуг населению муниципальных образований, и также не противоречит российской стратегии развития местного самоуправления. Однако не во всех муниципальных образованиях можно оптимально производить реализацию пассажирских перевозок населения. Исходя из этого, государству следует установить формы отношений муниципальных органов с государственными в рамках управления транспортом. Необходимо создать среду равноправия, основанную на сотрудничестве. Эти условия позволили бы принимать мотивированное участие муниципальных органов в сфере транспортного обслуживания, тем самым удовлетворяя потребность населения в качественных пассажирских перевозках.

Проведя анализ законов субъектов Российской Федерации, также выяснялось, что органы государственной власти стремятся осуществить безопасность населения в организации пассажирских перевозок. Органы муниципальной и государственной власти реализуют Федеральные целевые программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах», утвержденной постановлением Правительства Российской Федерации от 03 октября 2013 года № 864. [17]

В программе говорится о прямом поручении органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органам местного самоуправления производить разработку, утверждение нормативно правовых актов, необходимых для осуществления программных мероприятий обеспечения безопасности дорожного движения. Такие Федеральные целевые программы были и раньше с соответствующим названием на 2006–2012 годы. Субъекты Российской Федерации реализовывали локальные программы для повышения безопасности дорожного движения. Соответствующие программы были приняты более чем в 1500 муниципальных образованиях. Но хотелось бы, чтоб данные целевые программы были приняты во всех муниципальных образованиях. Ведь дорожное движение России небезопасно. В городах и населенных пунктах происходит 70 процентов дорожно-транспортных происшествий. Из них погибают примерно более 40 процентов и получают травмы более 65 процентов от общего числа пострадавших.

Невысокий уровень транспортных происшествий за рубежом, учитывая, что уровень автоматизации выше в два раза, в сравнении с российским. Это показывает эффективность мероприятий программно-целевого метода. Целью Федеральных целевых программ в России с 2012–2020 год сократить число пострадавших в дорожно-транспортных происшествиях, учитывая детей на восемь тысяч человек, это на 28,83 процента. Но довольствоваться таким результатом не стоит, ведь статистика показывает человеческие жертвы в авариях и поэтому стоит стремиться к идеалу – нулевой смертности, как это делают в Швейцарии [18].

Чтобы достичь такого результата, надо вносить поправки в нормативно-правовую базу, регламентирующую безопасность дорожного движения. Такого результата можно добиться путем изменения региональных законов о безопасности организации пассажирских перевозок. Поскольку в современной России молодежь становится самостоятельным субъектом экономических отношений [19, с. 153–159], одним из признаков которого выступает оппозиционность, взаимосвязанная с рядом актуальных социальных проблем [20, с. 146–150] роль и значение участия молодежных органов в дальнейшем формировании транспортной политики трудно переоценить.

Таким образом, можно сделать вывод, что нынешнему законодательству нужно внести поправки в федеральные и региональные законы для более эффективного сотрудничества с организациями, осуществляющими пассажирские перевозки и урегулировать отношения между государственными и муниципальными органа-

ми для лучшей реализации закона. Кроме того, стоит отметить что реализация должна проходить в пределах полномочий данных органов власти.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Распоряжение Правительства РФ от 22.11.2008 № 1734-р (ред. от 11.06.2014) «О Транспортной стратегии Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82617/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82617/).

2. Авакьян С.А. Конституционное право России. Т.2. М., 2005. - 864 с.

3. Авакьян С.А., Лютцер В.Л., Пешин Н.Л., Сивицкий В.А., Тимофеев Н.С. Муниципальное право России. М. 2009. - 544 с.

4. Безобразов В.П. Государство и общество. Управление и самоуправление и судебная власть. СПб, 1882. - 761 с.

5. Богданова Н.А. Наука конституционного права. М., 2000. - 256 с.

6. Васильчиков А.И. О самоуправлении. Сравнительный обзор русских и иностранных земских и общественных учреждений. (1869–1871 гг.) СПб, 1869. - 352 с.

7. Васильев В.И. Муниципальное право России/ М., 2008. - 848 с.

8. Гончаров В.И. Институционализация системы местного самоуправления в РФ: конституционно-правовое исследование. Монография. 2015. - 864 с.

9. Горев А.Э., Олещенко Е.М. Организация автомобильных перевозок и безопасность движения. 5-е изд. М., 2013. - 272 с.

10. Райзберг Б. А. Государственное управление экономическими и социальными процессами: учеб. пособие / Б. А. Райзберг. - М.: ИНФРА-М, 2015. - 384 с.

11. Федеральный закон от 13.07.2015 № 220-ФЗ «Об организации регулярных перевозок пассажиров и багажа автомобильным транспортом и городским наземным электрическим транспортом в Российской Федерации и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_182659/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_182659/).

12. Федеральный закон от 05.04.2013 № 44-ФЗ (ред. от 28.03.2017) «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» (с изм. и доп., вступ. в силу с 08.04.2017) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_144624/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144624/).

13. Новик, А.А. Правовое регулирование пассажирских перевозок городским транспортом общего пользования / А.А. Новик // Транспортное право. – 2015. – № 1. – С. 41–44.

14. Гордеева, С.Н. Транспортное обслуживание населения в рамках госзаказа / С.Н. Гордеева // Транспортные услуги: бухгалтерский учет и налогообложение. – 2013. – № 1. – С. 35–42.

15. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.12.2016 «Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_207978/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207978/).

16. Ванеев, О.Н. Транспортное обслуживание населения на муниципальном уровне: к проблеме законодательного регулирования / О.Н. Ванеев // Транспортное право. – 2016. – № 3. – С. 9–13.

17. Постановление Правительства РФ от 03.10.2013 № 864 (ред. от 11.10.2016) «О федеральной целевой программе «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru /document/cons\\_doc\\_LAW\\_152847/](http://www.consultant.ru /document/cons_doc_LAW_152847/).

18. Сафронов, Э. А. Транспортные системы городов и регионов: учеб, пособие для вузов. М.: АСВ, 2014. – 288 с.

19. Тюгаев А.Р., Голобоков А.С. Особенности потребительского поведения молодежи субкультур: факторы, модели, тенденции. Материалы международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в науке нового времени». 18 апреля 2016 г. С.153–159.

20. Бурова В.А., Голобоков А.С. Антисоциальные движения и их роль в формировании субкультурного пространства современной России. Материалы международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в науке нового времени». 18 апреля 2016 г. – С. 146–150.

*Статья поступила в редакцию 04.05.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 343.72

**ПРОБЛЕМАТИКА ОТГРАНИЧЕНИЯ КРАЖИ ИМУЩЕСТВА С БАНКОВСКОГО СЧЕТА  
ОТ МОШЕННИЧЕСТВА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ПЛАТЕЖА**

© 2018

**Олейник Елена Николаевна**, аспирант  
*Югорский государственный университет*

(628012, Россия, Ханты-Мансийск, улица Чехова, 16, e-mail: enoleynik@sberbank.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос отграничения смежных общественно опасных деяний, а именно, отграничение кражи имущества, в частности денежных средств, электронных денежных средств или денег с банковского счета потерпевшего от мошенничества с использованием электронных средств платежа. Актуальность вопроса касающегося отграничения смежных составов преступлений в уголовном праве не вызывает сомнения, так как он влияет не только на доктрину уголовного права, но и на правоприменительную деятельность сотрудников правоохранительных органов, а так же на соблюдения в приговоре суда основополагающих принципов, провозглашенных в уголовном законе. Для решения вопроса, отграничения смежных составов преступлений анализируются и систематизируются признаки элементов смежных составов общественно опасных деяний с целью выявления именно ограничительных признаков, свойственных конкретному преступлению, автором, при помощи анализа научной и учебной литературы, а так же уголовно-правовых и гражданско-правовых норм, содержащихся в различных отраслях права, предпринята попытка при помощи суждений сформировать свое умозаключение о правовых критериях позволяющих отграничить общественно опасное деяние, закрепленное в пункте «г» части 3 статьи 158 Уголовного кодекса Российской Федерации от мошенничества с использованием электронных средств платежа.

**Ключевые слова:** мошенничество, кража, обман, злоупотребление доверием, банковский счет, банковский вклад, электронные средства платежа, тайное, хищение, отграничение, смежные общественно опасные деяния, электронные денежные средства.

**PROBLEMATICS OF THE DELIMITATION OF THE PROPERTY THEFT FROM THE BANK  
ACCOUNT FROM THE FRAUD WITH THE USE OF ELECTRONIC MEANS OF PAYMENT**

© 2018

**Oleynik Elena Nikolaevna**, graduate student  
*Yugra State University*

(628012, Russia, Khanty-Mansiysk, Chekhova street, 16, e-mail: enoleynik@sberbank.ru)

**Abstract.** The article discusses the delimitation of adjacent socially dangerous acts, namely, delimitation of the theft of property: money, electronic money or money from the bank account affected by fraud using electronic means of payment. The urgency of the issue related to the delimitation of adjacent offenses in criminal law is beyond question, since it affects not only the doctrine of criminal law, but also the law enforcement activities of law enforcement officers, as well as the observance of the fundamental principles proclaimed in the criminal law in the verdict of the court. To resolve the issue, delimitation of adjacent crimes, the signs of elements of adjacent compositions of socially dangerous acts are analyzed and systematized in order to identify precisely the restrictive features specific to a specific crime. The author, having analyzed scientific and educational literature, as well as criminal law and civil law norms contained in various branches of law, made an attempt to formulate his conclusions on the legal criteria allowing to delimit a socially dangerous act, fixed by the paragraph "g" of the Part 3 Article 158 of the Criminal Code of the Russian Federation from the fraud using electronic means of payment.

**Keywords:** fraud, theft, deception, abuse of trust, bank account, bank deposit, electronic means of payment, secret, embezzlement, delimitation, adjacent socially dangerous acts, electronic funds.

Диспозиция уголовно-правовой нормы, закрепленной в п. «г» ч. 3 ст. 158 Уголовного кодекса Российской Федерации [1] прямо указывает на смежность таких общественно опасных деяний как кража имущества с банковского счета, а равно тайное хищение электронных денежных средств и мошенничество с использованием электронных средств платежа.

Указанная смежность, в первую очередь проявляется в объекте и предмете указанных составов преступлений.

Родовым объектом рассматриваемых преступлений является экономика, что подтверждается закреплением их в разделе VIII Уголовного кодекса Российской Федерации. А так как доминирующей точкой зрения в теории уголовного права является признание объектом преступления общественные отношения, то и под экономикой необходимо понимать общественные отношения по производству, перераспределению и потреблению материальных и нематериальных благ. Но, как правильно отмечено «определение непосредственного объекта преступления как общественного отношения на практике недостаточно. Возникает необходимость конкретизации непосредственного и видового объекта посягательства» [2, с. 111].

При уяснении видового объекта рассматриваемых общественно опасных деяний мы так же обнаруживаем сходство, так как исходя из названия главы 21 Уголовного кодекса Российской Федерации, в которой закреплены рассматриваемые нами преступления, им является собственность. Собственность понимается как экономическая и правовая категория. Понимание кате-

гории «собственность» с правовой точки зрения нас интересует больше всего. С позиции права «собственность это отношение лица к принадлежащей ему вещи как к своей, которое выражается во владении, пользовании и распоряжении ею, а так же возможности устранения вмешательства всех третьих лиц в сферу власти собственника» [3, с. 285].

Диспозиция уголовно-правовой нормы, закрепленной в п. «г» ч. 3 ст. 158 Уголовного кодекса Российской Федерации, указывает на хищение имущества с банковского счета, а равно в отношении электронных денежных средств. В силу ст. 845 Гражданского кодекса Российской Федерации [4] сторонами договора банковского счета являются банки и иные участники гражданско-правовых отношений, то есть физические и юридические лица, а предметом договора выступают денежные средства, отнесенные согласно ст. 128 Гражданского кодекса Российской Федерации к имуществу. Что же касается электронных денежных средств, то согласно Федеральному закону от 27 июня 2011 года за N 161-ФЗ «О национальной платежной системе» [5] субъектами правоотношений с их использованием выступают как физические, так и юридические лица. В силу этого можно констатировать, что при тайном хищении денежных средств с банковского счета, а равно в отношении электронных денежных средств, ущерб претерпевают как физические, так и юридические лица.

В специальном виде мошенничества, закрепленного в ст. 159.3 Уголовного кодекса Российской Федерации, предметом выступают денежные средства, так как обман

или злоупотребление доверием используется совместно с электронным средством платежа. А «электронное средство платежа - средство и (или) способ, позволяющие клиенту оператора по переводу денежных средств составлять, удостоверять и передавать распоряжения в целях осуществления перевода денежных средств в рамках применяемых форм безналичных расчетов с использованием информационно-коммуникационных технологий, электронных носителей информации, в том числе платежных карт, а также иных технических устройств» [5]. Как мы можем наблюдать, использование электронных средств платежа нацелено на оборот денежных средств между участниками гражданских правоотношений, которыми согласно гражданского законодательства Российской Федерации могут выступать физические и юридические лица.

В силу указанного, непосредственным объектом кражи с банковского счета, а равно в отношении электронных денежных средств и мошенничества с использованием электронных средств платежа является собственностью конкретных физических и юридических лиц.

Следует отметить, что в определенных ситуациях сам банк или иная кредитная организация претерпевают ущерб от преступлений, закрепленных в п. «г» ч. 3 ст. 158 и ст. 159.3 Уголовного кодекса Российской Федерации. Например, «непосредственным объектом мошенничества закрепленного в ст. 159.3 УК РФ является собственность кредитной организации-эмитента и (или) собственность держателя расчетной (дебетовой) карты, но если же субъектом мошенничества используется кредитная карта, то непосредственным объектом будет являться собственность кредитной организации-эмитента» [6].

Таким образом, по отношению к рассматриваемым нами общественно опасным деяниям, мы констатируем их смежность, в силу того, что их:

1. Родовым объектом является экономика.
2. Видовым объектом является собственность.
3. Непосредственным объектом является собственность конкретных физических и юридических лиц.
4. Предметом преступления выступают денежные средства и электронные денежные средства.

Правовой анализ субъектов так же не способствует выявлению специфических признаков, которые, безусловно, способствовали бы ограничению рассматриваемых преступлений. Это связано прежде всего с тем что субъект мошенничества с использованием электронных средств платежа, без квалифицирующих признаков, и кражи с банковского счета является общим. Таким образом, субъектом данных преступлений является вменяемое физическое лицо, достигшее соответствующего возраста, установленного Уголовным кодексом Российской Федерации без дополнительных специальных признаков.

Если же рассматривать квалифицированный состав мошенничества с использованием электронных средств платежа, а именно совершение его лицом с использованием своего служебного положения, то обнаружим специальный субъект преступления. В это же время анализируемый вид кражи, закрепленной в п. «г» ч. 3 ст. 158 Уголовного кодекса Российской Федерации, может так же совершить лицо использовавшее свое служебное положение. Например, сотрудник кредитной организации, которому вверили ценности, а именно кредитные или дебетовые карты, держателями которых являются клиенты банка, посредством использования банкомата совершает хищение денежных средств со счетов клиентов. Можно было бы говорить в данном случае о присвоении или растрате вверенного имущества, но в указанном примере имеет место именно хищение, так как сотруднику не вверялись денежные средства, а вверялись платежные карты.

Таким образом, рассматриваемые нами деяния могут совершаться как общим, так и специальным субъектом.

Единственное отличие, что ст. 158 Уголовного кодекса Российской Федерации не содержит квалифицирующий состав кражи совершенной лицом с использованием своего служебного положения.

Субъективная сторона рассматриваемых преступлений также не дает возможность отграничить последние, так как умысел, как форма вины, при которой совершаются анализируемые деяния, в данном случае проявляется только при изучении объективной стороны.

Сравнение объективной стороны преступлений закрепленных в п. «г» ч. 3 ст. 158 и ст. 159.3 Уголовного кодекса Российской Федерации позволяет найти общие признаки, а также специфические признаки свойственные только каждому из них.

Мошенничество и кража это не что иное как хищение. Это и является общим признаком их объективной стороны. При хищении субъект преступления противоправно безвозмездно изымает и (или) обращает чужое имущество в свою пользу или в пользу иных лиц и, соответственно, причиняет ущерб собственнику или иному владельцу похищенного имущества.

Изъятие имущества – это физическое вычленение его из общей имущественной массы, принадлежащей собственнику или иному владельцу при котором последние теряют возможность реализации своего права собственности. При обращении субъект преступления физически контролирует похищенное имущество и имеет возможность извлекать из имущества полезные свойства. Безвозмездность означает, что имущество изъято без предоставления со стороны субъекта преступления соответствующего материального или не материального возмещения. Ну и противоправность означает отсутствие у преступника как вещных, так и обязательственных прав, а так же отсутствие какого-либо права на изъятие имущества.

Как известно одними из признаков объективной стороны преступления являются деяние и его способ. В данных признаках и кроется отличие рассматриваемых составов преступлений.

Согласно ч. 1 ст. 158 Уголовного кодекса Российской Федерации кражей является тайное хищение чужого имущества. В Постановлении Верховного Суда РФ от 27.12.2002 N 29 «О судебной практике по делам о краже, грабеже и разбое» указано, что «как тайное хищение чужого имущества (кража) следует квалифицировать действия лица, совершившего незаконное изъятие имущества в отсутствие собственника или иного владельца этого имущества, или посторонних лиц либо хотя и в их присутствии, но незаметно для них. В тех случаях, когда указанные лица видели, что совершается хищение, однако виновный, исходя из окружающей обстановки, полагал, что действует тайно, содеянное также является тайным хищением чужого имущества» [7].

Как мы можем видеть из указанного субъект преступления, а конкретнее кражи, действует тайно в отсутствие лиц, либо в их присутствии, но при этом тайность действий не пропадает. При данном способе хищения преступник не входит в контакт с сознанием потерпевшего либо иного лица, с целью совершения кражи имущества. Имущество, на что и рассчитывает субъект кражи, изымается без фактического участия потерпевшего или иного лица в процессе передачи имущества. Даже если потерпевший и понимает, что в отношении его имущества совершается кража, но не дает этого понять преступнику, то действия виновного не перестают быть кражей, так как этого не осознает последний.

В связи с этим мы поддерживаем точку зрения Верховного Суда Российской Федерации о том, что «не образует состава мошенничества хищение чужих денежных средств путем использования заранее похищенной или поддельной платежной карты, если выдача наличных денежных средств была произведена посредством банкомата без участия уполномоченного работника кредитной организации. В этом случае содеянное сле-

дует квалифицировать как кражу» [8]. Во-первых, это связано с тем, что виновный действует тайно, в отсутствие держателя карты или иных лиц, во-вторых, если и присутствуют иные лица, то его действия не становятся открытыми для них, в-четвертых, субъект кражи не воздействует на сознание и волю другого лица, а взаимодействует с механическим устройством, то есть банкоматом, который автоматически обрабатывает операции по банковскому счету, привязанному к используемой карте.

И это касается не только банкоматов, но и иных технических устройств, а так же способов и средств, посредством которых виновный имеет возможность похищать денежные средства с банковских счетов без участия человека.

Мошенничество же в свою очередь является преступлением, где виновное лицо использует обман или злоупотребление доверием. Действующий Уголовный кодекс Российской Федерации не раскрывает понятие обмана. Ранее, на законодательном уровне, понятие обмана было закреплено в ст. 187 Уголовном кодексе РСФСР от 1922 года, согласно которому обманом признавалось «как сообщение ложных сведений, так и заведомое сокрытие обстоятельств, сообщение о которых было обязательно» [9]. В уголовных кодексах РСФСР 1926 года [10] и 1960 года [11] официально закрепленное понятие обмана отсутствовало.

С позиции русского языка под обманом понимается «ложное представление о чем-нибудь, заблуждение» [12, с. 354].

В науке уголовного права так же предпринимались попытки сформулировать понятие обмана:

1. Искажение истины или умолчание о ней [13, с. 30].
2. Умышленное искажение истины либо сокрытие ее целью чего является введение в заблуждение другого лица [14, с. 150].
3. Осознанное введение в заблуждение другого лица или других лиц относительно обстоятельств, событий, фактов, явлений посредством искажения объективного представления о них [15, с. 71].

4. Сообщение заведомо ложных сведений или несообщение о них, в том случае, когда лицо должно было сообщить о них [16, с. 114].

Верховный Суд Российской Федерации определил «обман как способ совершения хищения или приобретения права на чужое имущество может состоять в сознательном сообщении (представлении) заведомо ложных, не соответствующих действительности сведений, либо в умолчании об истинных фактах, либо в умышленных действиях (например, в предоставлении фальсифицированного товара или иного предмета сделки, использовании различных обманных приемов при расчетах за товары или услуги или при игре в азартные игры, в имитации кассовых расчетов и т. д.), направленных на введение владельца имущества или иного лица в заблуждение» [8].

Из всех представленных определений обмана можно прийти к выводу, что при использовании данного способа хищения преступник непосредственно взаимодействует с потерпевшим либо иным лицом, в силу чего тайности действий со стороны виновного отсутствует. Субъект преступления воздействует на сознание и волю другого лица при совершении мошенничества. Первоначальная цель данного способа хищения ввести в заблуждение другое лицо. Конечная же цель состоит в понуждении другого лица добровольно предать похищаемое имущество виновному или осуществить добровольные действия способствующие изъятию имущества.

Верховный Суд Российской Федерации указал, что действия лица необходимо квалифицировать по ст. 159.3 Уголовного кодекса Российской Федерации, только в том случае если виновный совершил хищение посредством сообщения другому лицу «заведомо ложных сведений о принадлежности указанному лицу такой кар-

ты на законных основаниях либо путем умолчания о незаконном владении им платежной картой» [8].

Это дополнительный аргумент о необходимости наличия другого лица, кроме субъекта преступления, при совершении мошенничества, которое добровольно передает похищаемое имущество виновному или осуществляет добровольные действия способствующие изъятию имущества.

Что же касается злоупотребления доверием, то под ним понимают разновидность обмана [17, с. 113–115]. А так как злоупотребление доверием это разновидность обмана, то оно возможно только между людьми [18, с. 305] Имеется и точка зрения о формировании умысла [19, с. 67–75] на злоупотребление доверием после получения имущества. П.С. Яни под злоупотреблением доверием понимает неисполнение договорных обязательств [20, с. 15]. В связи с этим имеется вопрос о возможности совершения рассматриваемого специального вида мошенничества при помощи злоупотребления доверием, но так или иначе, при злоупотреблении доверием виновное лицо так же влияет на сознание и волю другого лица.

Подведем выводы по рассмотренному вопросу.

Отграничению таких смежных преступлений как кража имущества с банковского счета и мошенничество с использованием электронных средств платежа будет способствовать тщательный анализ объективной стороны совершенного преступления так как:

1. При краже действия виновного должны быть тайными, в то же время при совершении мошенничества преступник действует открыто, общаясь с потерпевшим или иным лицом;
2. При краже потерпевший или иное лицо не участвует в процессе изъятия похищаемого имущества, но при мошенничестве виновный посредством обмана понуждает другое лицо передать похищаемое имущество или совершать действия способствующие изъятию имущества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Уголовный кодекс РФ // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 10.05.2018 года).
2. Энциклопедия уголовного права. Т. 4. Состав преступления. - 2-е изд. / Отв. ред. В.Б. Малинин. - СПб., 2010. 862 с.
3. Чесноков М.В. Непосредственный объект мошенничества в сфере кредитования // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. № 3(16). Т. 5. С. 285–288.
4. Гражданский кодекс РФ // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 12.05.2018 года).
5. Федеральный закон от 27 июня 2011 года за N 161-ФЗ «О национальной платежной системе» // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 09.05.2018 года).
6. Олейник Е.Н. Непосредственный объект мошенничества статьи 159.3 УК РФ // Успехи современной науки и образования. 2016. № 6. Т. 5. С. 45–47.
7. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 27.12.2002 N 29 (ред. от 16.05.2017) «О судебной практике по делам о краже, грабеже и разбое» // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 19.05.2018 года).
8. Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 30 ноября 2017 года N 48 «О судебной практике по делам о мошенничестве, присвоении и растрате» // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 11.05.2018 года).
9. Уголовный кодекс РСФСР 1922 года [Электронный ресурс]: // Юрид. Россия : федер. правовой портал. М., 2007. URL: <http://www.law.edu.ru/norm/norm.asp?normID=1241523> (10.03.2018).
10. Уголовный кодекс РСФСР 1926 года // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 13.05.2018 года).
11. Уголовный кодекс РСФСР 1960 года // Ведомости Верховного Совета РСФСР. 1960. № 40. Ст. 591.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических вы-

ражений. 27-е изд., испр. М., 2011.

13. Борзенков Г.Н. Ответственность за мошенничество (вопросы квалификации). М., 1971. 168 с.

14. Кригер Г.А. Квалификация хищений социалистического имущества. М., 1971. 360 с.

15. Кузнецов А.В. Ответственность за подлог документов по уголовному праву. М., 1959. 112 с.

16. Полный курс уголовного права. Т. III: Преступления в сфере экономики / под ред. А.И. Коробеева. – Санкт-Петербург: Юридический центр Пресс, 2008. 748 с.

17. Третьякова Н. Лингвистическая характеристика понятия «мошенничество»: история и современность // Уголовное право. 2015. № 5. С. 113–115.

18. Энциклопедия уголовного права / Н. Лопашенко [и др.]. СПб., 2011. Т. 18. 1018 с.

19. Ляскало А. Разграничение хищения и мошенничества // Уголовное право. 2017. № 1. С. 67–75.

20. Яни П.С. Постановление Пленума Верховного Суда о квалификации мошенничества, присвоения и растраты: объективная сторона преступления // Законность. 2008. N 4. С. 14–20.

*Статья поступила в редакцию 17.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 342.9

**АДМИНИСТРАТИВНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА НАРУШЕНИЕ ТРЕБОВАНИЯ О ВЕДЕНИИ  
РАЗДЕЛЬНОГО УЧЁТА РЕЗУЛЬТАТОВ ФИНАНСОВО-ХОЗЯЙСТВЕННОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИСПОЛНЕНИИ ОБОРОННОГО ЗАКАЗА**

© 2018

**Пономарев Олег Владимирович**, старший преподаватель кафедры конституционного и административного права  
**Литвиненко Анастасия Евгеньевна**, студент  
*Дальневосточный федеральный университет  
(690091, Россия, Владивосток, ул. Суханова, 8, e-mail: laevl@mail.ru)*

**Аннотация.** В данной статье производится правовой анализ вопросов, закрепленных в ст. 15.37 Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях, изучается юридический состав данного правонарушения, в том числе раскрывается его объективная и субъективная сторона, а также субъект и объект правонарушения, приводятся предусмотренные законом штрафные санкции за нарушение ст. 15.37 Кодекса об административных правонарушениях Российской Федерации. В результате анализа имеющейся нормативно-правовой базы, устанавливающей требования к осуществлению раздельного учёта результатов финансово-хозяйственной деятельности, выявляется ряд недостатков законодательства, среди которых следующие: отсутствие чётких требований к методике, по которой организация обязана вести раздельный учёт результатов финансово-хозяйственной деятельности, унифицированной формы ведения, оформления и заполнения соответствующей документации по ведению раздельного учёта, а также периодичности определения финансового результата. Сделаны выводы о необходимости законодательного закрепления формы применяемой первичной учетной документации и регистров аналитического учёта; описания технологии документооборота, связанного непосредственно с исполнением государственного контракта; сроков и формы отчетности по государственному оборонному заказу. Предлагаемые изменения законодательства по вопросам ведения раздельного учёта результатов финансово-хозяйственной деятельности, осуществляемой организацией в рамках исполнения государственного оборонного заказа, позволят сократить количество случаев привлечения лиц к административной ответственности по статье 15.37 Кодекса об административных правонарушениях Российской Федерации.

**Ключевые слова:** административная ответственность, государственный оборонный заказ, раздельный учёт, результат финансово-хозяйственной деятельности, исполнитель, головной исполнитель, административное правонарушение, результат финансово-хозяйственной деятельности.

**ADMINISTRATIVE RESPONSIBILITY FOR VIOLATION OF REQUIREMENTS TO MANAGEMENT  
OF INDIVIDUAL ACCOUNTS OF FINANCIAL AND ECONOMIC ACTIVITIES  
IN THE FIELD OF DEFENSE**

© 2018

**Ponomarev Oleg Vladimirovich**, senior lecturer in constitutional and administrative law  
**Litvinenko Anastasiya Evgenevna**, student  
*Far Eastern Federal University  
(690091, Russia, Vladivostok, Suhanova street, 8, e-mail: laevl@mail.ru)*

**Abstract.** This article tells about the legal issues analysis stipulated in article 15.37 of the Code of administrative violations of the Russian Federation. It studies the legal structure of the violation, reveals its objective and subjective sides, the subject and object of the violation, and this article also considers the vindicatory sanctions for the violation. As a result of the analysis of the existing regulatory framework that establishes the requirements for the implementation of separate account of financial and economic activities, a number of legislative defects are developed such as the absence of clear requirements for the methods that shows how the organization is to keep separate accounting of financial and economic activities results unified reference form, registration and filling of the documentation for separate accounting and the periodicity of financial results. There are conclusions about legislative fixing of forms of the primary accounting documentation and the registers of analytical accounting; the description of document circulation technology related to the execution of state contracts; deadlines and forms of reporting according to the state defense order. The proposed changes in the legislation on the issues of separate accounting of financial and economic activities carried out by the organization according to the state defense order will reduce a number of cases of bringing persons to administrative responsibility due to article 15.37 of the Code of administrative violations of the Russian Federation.

**Keywords:** administrative responsibility, state defense order, separate accounting, the result of financial and economic activities, the executor, the chief executor, an administrative violation, result of financial and economic activity.

Высокоразвитая и эффективная экономика любого государства позволяет не только стабильно удовлетворять материальные потребности общества, но и способствует повышению оборонного потенциала страны, в частности созданию новых типов оружия и техники, внедрению новых военных технологий, формированию стратегических запасов сырья, проведению военно-научных исследований и иных мероприятий, позволяющих увеличить обороноспособность государства. Так с целью обеспечения вооружённых сил Российской Федерации материальными средствами осуществляется проведение целого комплекса мероприятий. Основу данного комплекса составляет государственный оборонный заказ [1].

Однако имеющаяся нормативная база, регулирующая деятельность при исполнении оборонного заказа, содержит в себе несколько, с точки зрения автора, немаловажных проблем, в частности имеется неясность и большая абстрактность термина: «результат финансово-

хозяйственной деятельности», без определения которого могут возникнуть проблемы в правовом регулировании, в том числе при привлечении субъектов к административной ответственности по ст. 15.37 КоАП РФ.

Как писал Д.А. Керимов, понятия и определения помогают познать сущность изучаемого явления, дисциплинируют мысль, позволяют ей двигаться от явления к сущности [2]. Обозначение границ указанной формулировки и наполнение её необходимым содержанием позволит сократить число нарушений со стороны исполнителя, в том числе в большей степени непреднамеренных, и устранить имеющуюся пробельность в действующем законодательстве.

На сегодняшний день в теории юриспруденции данный вопрос еще не выносился на обсуждение, что делает его актуальным и дискуссионным, порождающим разные точки зрения.

В связи с этим представляется необходимым произвести анализ указанной нормы и прибегнуть к систем-

ному толкованию с целью, если и не устранения проблемности в действующей норме, то хотя бы выработки подхода к её однозначному пониманию и определению дальнейшей траектории развития.

Согласно статье 3 Федерального закона от 29.12.2012 N 275-ФЗ (ред. От 29.07.2017) «О государственном оборонном заказе», государственный оборонный заказ представляет собой «установленные нормативным правовым актом Правительства Российской Федерации задания на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для федеральных нужд в целях обеспечения обороны и безопасности Российской Федерации, а также поставки продукции в области военно-технического сотрудничества Российской Федерации с иностранными государствами в соответствии с международными обязательствами Российской Федерации» [3].

С целью максимально эффективного обеспечения целевого использования бюджетных средств, выделяемых оборонному комплексу страны, государством был установлен ряд требований по формированию, размещению и исполнению государственного оборонного заказа. В числе требований выделена обязанность исполнителя вести раздельный учёт результатов финансово-хозяйственной деятельности по каждому государственному заказу. Отражено данное требование в Федеральном законе от 29.12.2012 N 275-ФЗ (ред. От 29.07.2017) «О государственном оборонном заказе» [3].

Однако в современных условиях осуществления государственного оборонного заказа растёт количество нарушений при его исполнении [4]. Состав правонарушения, касающийся ведения раздельного учёта результатов финансово – хозяйственной деятельности, закреплён в статье 15.37 Кодекса об административных правонарушениях РФ (Далее – КоАП РФ) от 30.12.2001 № 195-ФЗ, неисполнение предписаний которой влечёт за собой административную ответственность [5].

За нарушение требования о ведении раздельного учёта результатов финансово – хозяйственной деятельности статьей 15.37 КоАП РФ предусматривается наложение административного штрафа в размере от 20 до 50 тысяч рублей на должностных лиц и от 300 до 500 тысяч на юридических. Грубое нарушение влечёт за собой взыскание с должностного лица административного штрафа в размере от 50 до 100 тысяч рублей или дисквалификацию лица до трёх лет, для юридических лиц размер штрафных санкций при грубом нарушении составляет от 500 тысяч до 1 миллиона рублей. Под грубым нарушением законодатель понимает искажение совокупных сумм понесённых расходов не менее, чем на 10 процентов [5].

Для дальнейшего анализа, выявления несовершенства юридической техники и проработки дополнительных проблем необходимо рассмотреть состав первой и второй части статьи 15.37 КоАП РФ.

Субъектом данного административного правонарушения является юридическое лицо, выступающее в правоотношении в роли головного исполнителя или единственного исполнителя государственного оборонного заказа, а также их должностное лицо.

Субъективная сторона анализируемого административного правонарушения представлена умышленной формой вины, в виде как прямого, так и косвенного умысла.

Объектом являются общественные отношения, возникающие в процессе ведения финансово - хозяйственной деятельности при осуществлении государственного оборонного заказа.

Объективная сторона исследуемого правонарушения представляет собой совершение виновным лицом сознательных активных действий, направленных на предоставление отличающейся от реальности информации о расходах, понесённых в процессе выполнения государственного оборонного заказа [6].

Ранее упомянутым Федеральным законом от

29.12.2012 N 275-ФЗ «О государственном оборонном заказе», в частности пп. 16 ч. 2 ст. 8, предусмотрена обязанность головного исполнителя и исполнителя государственного оборонного заказа вести раздельный учёт результатов финансово-хозяйственной деятельности каждого государственного контракта [3].

Однако уместным здесь является вопрос: что законодатель подразумевает под термином «результат финансово – хозяйственной деятельности». С целью нахождения ответа обратимся к Постановлению Правительства Российской Федерации от 19.01.1998г. №47 «О правилах ведения организациями, выполняющими государственный заказ за счет средств федерального бюджета, раздельного учета результатов финансово-хозяйственной деятельности». Согласно п. 4 настоящего Постановления, финансовый результат представляет собой разницу между договорной ценой, предусмотренной в государственном заказе (ценой реализации), и фактическими затратами, исчисленными в соответствии с п.3 настоящих правил. Обратившись к п.3, можно заметить, что приведённое в нём описание фактических затрат и их группировка идентичны группировке затрат, определяемой бухгалтерским учётом и приводимой в Отчёте о финансовых результатах организации по статьям «Себестоимость продаж», «Управленческие расходы» и «Коммерческие расходы». Таким образом, под понятием «результат финансово-хозяйственной деятельности» организации, выполняющей государственный оборонный заказ, законодатель понимает «Прибыль (убыток) от продаж», отражаемую в соответствующей статье, приводимой в отчёте о финансовых результатах организации [7].

Очевидным является факт невозможности ведения раздельного учёта результатов финансово-хозяйственной деятельности без ведения раздельного учёта доходов и расходов по каждому государственному заказу. При этом ни Федеральный закон N 275-ФЗ «О государственном оборонном заказе», ни Постановление Правительства РФ № 47 «О правилах ведения организациями, выполняющими государственный заказ за счет средств федерального бюджета, раздельного учета результатов финансово-хозяйственной деятельности» не устанавливают чётких требований и инструкций, по которым должен вестись раздельный учёт результатов финансово – хозяйственной деятельности. В вышеуказанном Постановлении отражен лишь факт того, что под затратами, связанными с исполнением государственных заказов, понимается их полная себестоимость, которая включает:

- прямые затраты;
- накладные расходы;
- коммерческие расходы [7].

Следует также отметить, что закон N 275-ФЗ «О государственном оборонном заказе» не регламентирует порядок распределения накладных (косвенных) расходов между конкретными государственными контрактами, контрактами, выполняемыми предприятием.

В связи с этим, в соответствии с законодательством о бухгалтерском учете, исполнитель вынужден вести учет доходов и расходов в порядке, установленном ПБУ 9/99 «Доходы организации» и ПБУ 10/99 «Расходы организации», так как иное не установлено относительно ведения доходов и расходов по государственному оборонному заказу [8; 9].

Необходимо отметить, что конкретная методика ведения раздельного учёта является элементом учетной политики организации (п. 1 ст. 5, п. 1 ст. 6, ст. 8 Федерального закона от 06.12.2011 N 402-ФЗ «О бухгалтерском учете», пп. 5, 10 Положения по ведению бухгалтерского учета и бухгалтерской отчетности в РФ, утвержденного приказом Минфина России от 29.07.1998 N 34н, пп. 2, 7 ПБУ 1/2008 «Учетная политика организации») [10,11,12]. Применяемая предприятием методика раздельного учёта должна обеспечить прозрачность,

экономическую и документальную обоснованность учета затрат на выполнение государственного оборонного заказа. При ее разработке необходимо учитывать общие требования законодательства в учетных вопросах исполнения госзаказов, а также специфические аспекты (особенности деятельности организации, отраслевые нюансы и прочие). Разработанная организацией методика утверждается приказом или распоряжением руководителя [13].

При этом законодатель, не предъявляя четких требований к методике, по которой организация обязана вести раздельный учет результатов финансово-хозяйственной деятельности, также не устанавливает и унифицированную форму того, каким образом необходимо вести, оформлять и заполнять документацию по ведению раздельного учета.

Отсутствие четких требований в указанных выше аспектах ведёт к разрозненности, сложности проверки отчётной документации уполномоченным лицом, а процедуры надзора и контроля сопровождается дополнительными трудностями [14]. Данная самостоятельность может привести к негативным последствиям в виде появления ошибок и неточностей, которые могут быть допущены исполнителем госзаказа вследствие правовой и бухгалтерской неграмотности и неосведомлённости и, как следствие, к увеличению числа административных правонарушений, возникающих в соответствии со ст. 15.37 КоАП РФ.

Существуют следующие наиболее распространённые признаки нарушения правильности распределения накладных расходов:

- непропорциональное отнесение накладных расходов;

- неверное определение базы распределения общепроизводственных и общехозяйственных расходов [15].

В случае, если в качестве базы распределения вместо прямых затрат (затраты на сырьё и материалы) используется показатель товарного выпуска продукции (выручки), это приводит к циклическому нарушению: рост цены – рост выручки – рост уровня накладных расходов в цене государственного оборонного заказа – необоснованный рост затрат – рост цены [16].

Таким образом, можно сделать вывод, что неправильно разработанная и утверждённая организацией политика ведения раздельного учёта заставляет исполнителей систематически совершать действия, ведущие к нарушению и, как следствие, к привлечению к административной ответственности. Чёткое, ясное и унифицированное прописывание требований, предъявляемых к организациям, осуществляющим государственный заказ, сократит количество оснований для привлечения к ответственности, предусмотренной ст. 15.37 КоАП РФ.

Также существенным недостатком действующего законодательства в области административных правонарушений, ответственность по которым наступает в соответствии со статьёй 15.37 КоАП РФ, является тот факт, что законодательством не предусмотрена и периодичность определения финансового результата по раздельному учёту результатов финансово-хозяйственной деятельности.

Таким образом, в результате анализа имеющейся нормативно-правовой базы, устанавливающей требования к осуществлению раздельного учёта результатов финансово-хозяйственной деятельности, был выявлен ряд недостатков законодательства, в частности, отсутствие в имеющемся законодательстве четких требований к определённым аспектам ведения раздельного учёта; предоставление организациям, осуществляющим государственный заказ, излишней самостоятельности ведут к увеличению числа правонарушений и, как следствие, к привлечению к административной ответственности по статье 15.37 КоАП РФ.

С целью решения выявленных проблем целесообразным является включение в Постановление Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

Правительства РФ от 19.01.1998 N 47 «О правилах ведения организациями, выполняющими государственный заказ за счет средств федерального бюджета, раздельного учета результатов финансово-хозяйственной деятельности» следующих положений, которые унифицируют:

- формы применяемой первичной учетной документации (лимитных карт, требований, рабочих нарядов и др.) и регистров аналитического учета (ведомости затрат на производство, карточки фактических затрат по калькуляционным статьям затрат и др.);

- описание технологии документооборота, связанного непосредственно с исполнением государственного контракта;

- сроки и формы отчетности по государственному оборонному заказу.

Также в качестве превентивной меры может выступить утверждение на подзаконном уровне дополнительной Инструкции по разработке методики ведения раздельного учёта доходов и расходов организации, выполняющей государственный оборонный заказ.

Предлагаемые изменения законодательства по вопросам ведения раздельного учёта результатов финансово-хозяйственной деятельности, осуществляемой организацией в рамках исполнения государственного оборонного заказа, позволят унифицировать требования, предъявляемые к организациям в отношении методологии ведения раздельного учёта, оформления и сроков предоставления документации по нему. И, как следствие, данные изменения значительно сократят количество случаев привлечений лиц к административной ответственности по статье 15.37 КоАП РФ.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Любенкова Е.П., Галат В.А. Проблемы государственного оборонного заказа // В сборнике: Прошлое, настоящее и будущее российской цивилизации материалы всероссийской научно-практической конференции. – 2016. – С. 147–151.

2. Керимов Д.А. Методология права (предмет, функции, проблемы философии права). Монография. 2-е издание. – М.: Аванта+, 2001. С. 560.

3. О государственном оборонном заказе [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 N 275-ФЗ (ред. От 31.12.2017): – Электрон. дан. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140175/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140175/).

4. Государственная автоматизированная система Российской Федерации «Правосудие» [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <https://sudrf.ru/>.

5. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 № 195-ФЗ (ред. От 06.07.2016) // Собрание законодательства РФ. – 07.01.2002. – № 1 (ч. 1/2). – ст. 1.

6. Комментарий к Кодексу Российской Федерации об административных правонарушениях от 30.12.2001 N 195-ФЗ (постатейный) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/420363200>.

7. О Правилах ведения организациями, выполняющими государственный заказ за счет средств федерального бюджета, раздельного учета результатов финансово-хозяйственной деятельности [Электронный ресурс] : Постановление Правительства РФ от 19.01.1998 N 47 (ред. От 20.02.2002): – Электрон. дан. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_17542/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_17542/).

8. Положение по бухгалтерскому учёту «Доходы организации» ПБУ 9/99 [Электронный ресурс]: Утверждено Приказом Министерством Финансов РФ от 06.05.1999 N 32н (ред. От 06.04.2015): – Электрон. дан. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_6208/1f46b0f67e50a18030cbc85dd5e34849b2bf2449](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6208/1f46b0f67e50a18030cbc85dd5e34849b2bf2449)

9. Положение по бухгалтерскому учёту «Расходы организации» ПБУ 10/99 [Электронный ресурс]:

Утверждено Приказом Министерством Финансов РФ от 06.05.1999 N 33н (ред. От 06.04.2015): - Электрон. дан. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_12508/0463b359311dddb34a4b799a3a5c57ed0e8098ec/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12508/0463b359311dddb34a4b799a3a5c57ed0e8098ec/).

10. О бухгалтерском учете [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 06.12.2011 N 402-ФЗ (ред. От 31.12.2017): – Электрон. дан. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_122855/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_122855/).

11. Положения по ведению бухгалтерского учета и бухгалтерской отчетности в РФ [Электронный ресурс]: Утверждено Приказом Министерства финансов РФ от 29.07.1998 N 34н (ред. От 29.03.2017): - Электрон. дан. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_20081/7f678d1321c139704a2a4d31f0ccd5a03ec5fb51/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_20081/7f678d1321c139704a2a4d31f0ccd5a03ec5fb51/).

12. Положение по бухгалтерскому учёту «Учётная политика организации» (ПБУ 1/2008)» [Электронный ресурс]: Приложение N 1 к Приказу Министерства Финансов РФ от 06.10.2008 N 106н (ред. От 28.04.2017): - Электрон. дан. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_81164/2d52707f5a4d5314b9e470a9bf59cb826ec848dd/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_81164/2d52707f5a4d5314b9e470a9bf59cb826ec848dd/).

13. Елисеев О.В., Повышение эффективности выполнения государственного оборонного заказа на основании развития контрактного механизма: диссертация соискателя научной степени кандидата экономических наук : 08.00.05 / Олег Владимирович Елисеев ; ФГКВБОУ ВПО «Военный ун – т». – М., 2014. – 255 с. Экспертно – аналитический центр ценообразования в оборонной промышленности [Электронный ресурс]. – Электрон. Дан. – Режим доступа: <http://expert275.ru>.

14. Слепенкова Л.В., Административно-правовое регулирование государственного оборонного заказа: диссертация соискателя кандидата экономических наук : 12.00.14 / Людмила Владимировна Слепенкова , Московская Государственная Юридическая Академия имени О.Е. Кутафина. – М., 2010. – 195 с.

15. Казанский А.В., Банковское сопровождение контрактов в сфере государственного заказа // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Экономика и экологический менеджмент. – 2016. – № 1. – С. 20–26.

16. Экспертно – аналитический центр ценообразования в оборонной промышленности [Электронный ресурс]. – Электрон. Дан. – Режим доступа: <http://expert275.ru>.

*Статья поступила в редакцию 16.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 342.55:329.15

**ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КАДРОВОЙ РАБОТЫ ПАРТИЙНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ  
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ  
(НА ПРИМЕРЕ УЛЬЯНОВСКОЙ ОБЛАСТИ)**

© 2018

**Румянцев Павел Александрович**, кандидат юридических наук,  
доцент кафедры «Уголовное право и процесс»  
*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, улица Ушакова, 57, e-mail: pavel\_rumyantsev@mail.ru)

**Аннотация.** В годы Великой Отечественной войны на части территории страны, не оккупированной немецко-фашистскими войсками, продолжали действовать советские органы государственной власти и партийные организации. Обкомы, горкомы, райкомы ВКП(б) выступали в качестве органов политической власти, пронизывая всю систему государственного управления и народного хозяйства. Одной из важнейших функций, выполнявшихся партийными организациями, являлось формирование и реализация кадровой политики, поскольку от подбора, подготовки и расстановки кадров зависело, насколько эффективно в военное время будут работать предприятия, учреждения, колхозы, органы власти. Целью данного исследования является изучение особенностей кадровой работы партийных организаций, трудностей, с которыми сталкивались органы политической власти при решении кадрового вопроса и основных направлений кадровой политики в период Великой Отечественной войны. Методологическая база исследования основана на принципе историзма с применением при описании исторических событий и процессов идиографического метода. Для достижения цели исследования методом фронтального (сплошного) отбора производится анализ архивных документов Государственного архива новейшей истории Ульяновской области, многие из которых некоторое время назад были рассекречены. Основные выводы исследования заключаются в том, что на основе архивных сведений выделены основные направления кадровой работы, осуществлявшейся партийными организациями. С самого начала войны они столкнулись с острой проблемой кадровой неуккомплектованности во всех сферах управления. В связи с этим для ее ликвидации привлекались невоеннообязанные, женщины, создавался резерв для замены работников, мобилизующихся на фронт, наращивалось количество членов партии и кандидатов в члены партии, запрещалось райкомам ВКП(б) и исполкомам райсоветов снимать и перемещать председателей колхозов без согласия обкома ВКП(б). Кроме того, для подготовки, переподготовки, пополнения кадров создавались партийные школы, курсы, университеты марксизма-ленинизма. Все эти меры позволили в целом решить кадровую проблему, возникшую в военный период.

**Ключевые слова:** Великая Отечественная война, партийные организации, обком ВКП(б), кадровая проблема, резерв замены работников, запрет на перемещение, партийные курсы, университет марксизма-ленинизма, текучесть кадров, откомандирование сотрудников.

**FEATURES OF PERSONNEL WORK BY PARTY ORGANIZATIONS  
IN THE YEARS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR  
(ON THE EXAMPLE OF THE ULYANOVSK REGION)**

© 2018

**Rumyantsev Pavel Alexandrovich**, candidate of legal sciences, associate professor  
of the Department "Criminal law and procedure"  
*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, street Ushakova, 57, e-mail: pavel\_rumyantsev@mail.ru)

**Abstract.** During the Great Patriotic War, Soviet government bodies and party organizations continued to operate in part of the territory of the country that was not occupied by the German fascist troops. The regional committees, city committees, and district committees of the AUCP acted as political power structures, permeating the entire system of state administration and the national economy. One of the most important functions performed by party organizations was the formation and implementation of personnel policy, since the selection, training and placement of personnel depended on how efficiently enterprises, institutions, collective farms, and government bodies would operate in wartime. The purpose of this study is to study the peculiarities of the staff management of party organizations, the difficulties that the bodies of political power encountered in dealing with the personnel issue and the main directions of the personnel policy during the Great Patriotic War. The methodological basis of the research is based on the principle of historicism with the use of the idiographic method in describing historical events and processes. To achieve the research objective by the method of frontal (continuous) selection, the archival documents of the State Archive of the recent history of the Ulyanovsk region is analyzed, many of them were declassified some time ago. The main conclusions of the study are that, based on archival data, the main areas of personnel work carried out by the party organizations are identified. Since the beginning of the war, they have faced an acute problem of staff shortfalls in all spheres of government. Due to this, non-obliged, women were involved in the liquidation of this problem, and a reserve was created to replace workers mobilized to the front, the number of party members and party candidates was increased, the district committees of the AUCP and district councils were prohibited from removing and moving the chairmen of collective farms without the consent of the regional committee of the AUCP. In addition, party schools, courses, universities of Marxism-Leninism were created for the preparation, retraining, and replenishment of personnel. All these measures were allowed to resolve the personnel problem on the whole that arose in the military period.

**Keywords:** The Great Patriotic War, party organizations, the AUCP regional committee, the personnel problem, the replacement of workers, the ban on movement, party courses, the University of Marxism-Leninism, staff turnover, secondment of employees.

*Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.* Характеризуя режим политической власти 1930–1940-х гг. А.М. Некрич отметил, что он нес в себе самые разнородные черты: с одной стороны, это был режим всевластия одной партии, с другой – наличествовала сильная исполнительная власть народных комиссариатов, захвативших рычаги прямого оперативного управления всеми

областями государственной жизни. Эти две силы вместе постепенно отодвигали на задний план представительные органы в лице советов, которые им подчинились [1, с. 415]. Тем не менее, нельзя недооценивать роль партийных организаций в обеспечении жизнедеятельности населения, предприятий и организаций страны, особенно в сложный период Великой Отечественной войны.

Во многих регионах, оккупированных немецко-фа-

шистскими захватчиками, деятельность как конституционных органов государственной власти – советов, – так и других органов политической власти, к которым относятся партийные организации, была прекращена либо перенесена в глубокое подполье. Однако на той территории, где не осуществлялись боевые действия, партийные организации внесли весомый вклад в организацию борьбы с фашистскими войсками. В частности в Среднем Поволжье государственный механизм продолжал работать в полном составе, и насущными проблемами занимались в основном местные советы и исполкомы, что освобождало от их решения партийные организации, которые в других регионах зачастую подменяли органы государственной власти. Одним из важнейших вопросов, разрешаемых партийными организациями, был кадровый вопрос, поскольку еще в 1935 г. И.В. Сталин определил, что «при наших нынешних условиях «кадры решают все»» [2, с. 63]. Изучение деятельности партийных организаций позволяет проследить, насколько эффективно разрешалась острая кадровая проблема, возникшая в годы Великой Отечественной войны. Описание исторических событий и процессов, происшедших в Среднем Поволжье осуществляется на примере Ульяновской области, но представляется довольно типичным для соседних регионов страны. Анализ проводится на основе принципа историзма с применением идиографического метода и с использованием при изучении архивных источников, многие из которых ранее были засекречены, метода фронтального (сплошного) отбора.

*Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.* Деятельность партийных организаций в годы Великой Отечественной войны ранее являлась предметом исследований различных авторов. В частности Н.В. Бибарсова изучала особенности проведения партийными организациями национальной политики [3], Т.А. Чичканова обращалась к теме осуществления ими массово-политической работы [4], Н.В. Бочков рассматривал аспекты организационного и идейного укрепления рядов коммунистической партии [5], К.В. Яценко исследовал деятельность партийных комитетов по организации местной противовоздушной обороны [6], А.И. Поляков изучал работу партийных органов с управленческими кадрами [7]. Однако в вышеупомянутых и других источниках до настоящего времени авторы не проводили исследование направлений кадровой работы партийных организаций в годы Великой Отечественной войны, что обуславливает необходимость обращения к данной тематике для ликвидации научно-исторического пробела.

*Формирование целей статьи (постановка задания).* Обращение к исследуемой тематике позволяет проследить, в каких направлениях проводили кадровую работу партийные организации и какие особенности наблюдались в их деятельности, что выступает в качестве цели исследования.

*Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.* С самого начала Великой Отечественной войны партийные организации столкнулись с острой необходимостью решения кадрового вопроса. В секретном циркуляре секретаря Куйбышевского обкома ВКП(б) Чернышева от 19 июля 1941 г. отмечалось, что нижестоящие партийные организации оказались неподготовленными по перестройке своей работы в соответствии с условиями военного времени. Многие райкомы, горкомы, советские, хозяйственные организации, совхозы и колхозы остались без руководства, мобилизованного в ряды Красной Армии, что вело к ослаблению партийно-политической и хозяйственной работы. При этом местные советы находились в лучших условиях. Кадровый голод привел к тому, что по всей стране для них на период во-

енного времени был изменен механизм работы: кворум, необходимый для заседания, стал рассчитываться, исходя из 2/3 не списочного, а наличного состава; повсеместно практиковалось введение вместо ушедших на фронт депутатов в состав советов активистов с правами членов комитетов. Тем не менее, во время войны в них работало всего 1/3 депутатского корпуса [8, с. 17].

Однако такая схема работы была приемлема только для коллегиальных органов, остальные учреждения и организации испытывали постоянные проблемы с кадровым составом. В связи с этим Куйбышевский обком ВКП(б), контролировавший обширную территорию, в том числе выделенной в 1943 г. Ульяновской области, обязал нижестоящие партийные организации не только привлечь для руководящей работы невоеннообязанных и женщин, но и создать резерв замены работников [9, л. 149]. Одновременно предлагалось укрепить городские и районные комитеты Международной организации помощи борцам революции (МОПР) политически грамотными работниками взамен ушедших в армию [10, л. 58].

В Ульяновске отмечались кадровые проблемы и в составе комсомольских организаций. Как указывалось в докладе партбюро первичной парторганизации городского отдела милиции, комсомольский комитет долгое время состоял из двух членов. В Ульяновском педагогическом институте до марта 1942 г. комсомольской организации не было вообще из-за отсутствия ее членов [11, л. 13об], что не давало возможности серьезно развернуть в городе комсомольскую работу [12, л. 5].

Первоначальные попытки обкома решить кадровый вопрос серьезным успехом не увенчались. За первый год войны в Ульяновске сменилось 56 секретарей первичных партийных организаций; систематически из месяца в месяц отсутствовали секретари в 10–15 организациях, и не было возможности их замены в связи с отсутствием подходящих кандидатур, поскольку многие из коммунистов имели судимости или серьезные партийные взыскания [13, л. 25–26]. В связи с этим партийные организации начали практиковать наращивание количества членов партии и кандидатов в члены партии за счет проведения массово-политической работы. Таким образом удалось за период с 1942 по 1943 гг. увеличить контингент коммунистов с 4000 до 5300 человек, однако большинство из них по социальному положению были рабочими и крестьянами, слабо приспособленными для руководящей работы.

Ситуация усугублялась не только в связи с мобилизацией руководящих работников на фронт, но и с перегибами в кадровой работе райкомов ВКП(б) и исполкомов райсоветов. В частности по их инициативе в Кузоватовском районе Ульяновской области только в 1943 г. было снято с работы четыре председателя колхоза, трое были исключены из рядов членов ВКП(б) и пяти председателям объявлены партийные взыскания. В Сенгилеевском районе два председателя колхоза были сняты с работы, трое исключены из членов ВКП(б) и пяти председателям объявлены партийные взыскания. Аналогичные факты имели место и в других районах. При этом снятие с работы председателей колхозов, как правило, проводилось с нарушением устава сельхозартели, а взамен зачастую выдвигались неспособные и неподготовленные люди. В связи с этим обком ВКП(б) запретил райкомам ВКП(б) и исполкомам райсоветов снимать и перемещать председателей колхозов без его согласия [14, л. 7–8]. По мнению В.В. Кондрашина, после сталинской коллективизации председатели колхозов получили реальную власть [15, с. 209]. Однако на самом деле их «реальная» власть была сильно ограничена. Председатели колхозов находились в обстановке запугивания и бесчисленных предупреждений со стороны райкомов ВКП(б) и исполкомов райсоветов «о снятии с работы с отдачей под суд», что создавало неуверенность в их работе.

Обкомы партии выполняли не только функции ор-

ганизационного и агитационно-пропагандистского обеспечения деятельности органов власти. Фактически они выполняли контрольно-надзорные функции и даже осуществляли прямое руководство деятельностью должностных лиц. Примечательным в данном плане является совершенно секретный протокол № 32 заседания бюро Ульяновского обкома ВКП(б) от 14–15 мая 1943 г. На заседании рассматривался, в том числе, вопрос о борьбе с расхищениями колхозной собственности. Отметив беспечное отношение к охране колхозной собственности милиции, суда и прокураты, обком партии обязал областного прокурора и начальника областной милиции проводить расследование дел о расхищении колхозной собственности в 10-дневный срок и незамедлительно передавать для рассматривания в народные суды, а начальнику областного Народного Комиссариата Юстиции предложил рассматривать их в суде в 7-дневный срок со дня поступления дела и не допускать вынесения мягких приговоров ворами и расхитителям [16, л. 7]. Подобные указания выглядят как четкие требования, подлежащие неукоснительному исполнению, что подкреплялось важной ролью обкома партии при назначении на руководящие должности в правоохранительных органах.

Великая Отечественная война наложила отпечаток и на уровень подготовки руководящих кадров. Если в идеологических вопросах за счет постоянно проводимой агитационно-пропагандистской работы партийных организаций поволжские коммунисты еще разбирались, то их знание основных положений, касающихся государственного управления, народного хозяйства было достаточно низким. В 1944 г. на освобожденных от оккупации территориях страны для подготовки кадров были организованы партийные школы, которые занимались переподготовкой партизан и повышением квалификации коммунистов для работы в советских органах и партийных организациях.

В Среднем Поволжье вместо партийных школ были созданы подобные им курсы, имевшие целью подготовку и переподготовку партийных работников. В частности в Ульяновске на базе педагогического института были организованы шестимесячные областные курсы с контингентом слушателей в количестве 80 человек. В учебном плане курсов присутствовали блоки, наиболее необходимые партийным работникам для дальнейшей деятельности: история ВКП(б), история СССР, Конституция СССР, Великая Отечественная война Советского Союза, международные отношения и внешняя политика СССР 1917-1944 гг., вопросы работы промышленности и сельского хозяйства области, партийное строительство, политическая и экономическая география, русский язык и литература.

В составе слушателей были запланированы исключительно партийные работники местного масштаба: сотрудники горкомов, райкомов ВКП(б), секретари первичных партийных организаций и секретари райкомов ВЛКСМ. Они проходили достаточно серьезный отбор специальной комиссией обкома ВКП(б) и утверждались членами бюро обкома ВКП(б). На время обучения за слушателями сохранялась заработная плата по месту работы; им предоставлялось место в общежитии, трехразовое питание и ежемесячная стипендия в размере 300 рублей [17, л. 79].

22 октября 1943 г. в Ульяновске начал свою работу вечерний университет марксизма-ленинизма. В университет было зачислено 150 слушателей, в состав которых вошли секретари городских райкомов, заместители секретарей горкома ВКП(б), заведующие отделами и инструкторы горкома и райкомов партии. Подобные университеты создавались во многих областных центрах. Например, в Симферополе университет марксизма-ленинизма с историческим и философским факультетами был открыт в октябре 1944 г.

В Ульяновском университете было организовано три факультета: исторический, экономический и фило-

софский. Вечерний университет марксизма-ленинизма как форма работы партийно-советского, хозяйственного актива и интеллигенции вполне себя оправдывал. Слушателям читались курсы по истории СССР, истории ВКП(б), политической экономии, диалектическому и историческому материализму, международным отношениям.

С января 1944 г. в г. Мелекесе начал работу воскресный университет для 45 партийных, советских и хозяйственных работников, в котором было два факультета: истории ВКП(б) и литературы [18, л. 85–86].

За счет систематической работы областного комитета партии в Ульяновской области к концу 1944 г. советские органы, партийно-комсомольские организации, колхозы и предприятия были укомплектованы руководящими кадрами на 80%. Наличие вакансий объяснялось тем, что областные организации были укомплектованы преимущественно за счет местных кадров. Кроме того, в 1943–1944 гг. происходило откомандирование руководящих работников советских органов и партийных организаций в освобожденные районы. За 1943 г. и первую половину 1944 г. наиболее существенные изменения произошли в составе секретарей райкомов ВКП(б). В 1943 г. покинули свои должности по разным причинам более 60 секретарей райкомов ВКП(б). Их большая текучесть в первую очередь была вызвана необходимостью укрепления руководства партийных организаций отстающих районов. В 1944 г., после выборов партийных органов, кадры секретарей райкомов ВКП(б) стали более устойчивы. В Ульяновской области всего за это время сменилось три секретаря райкома ВКП(б), и все они были откомандированы в освобожденные районы. В районах, где произошла смена секретарей райкомов ВКП(б), в основном были выдвинуты способные партийные руководители, которые, по мнению обкома ВКП(б), улучшили руководство партийно-политической и хозяйственной работой [19, л. 53–55].

*Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.* Таким образом, архивные документы позволяют выделить несколько направлений кадровой работы, осуществлявшейся партийными организациями на территориях, не подвергнутых оккупации, во время Великой Отечественной войны. Во-первых, для работы в советских органах и партийных организациях привлекались невоеннообязанные, женщины, а также создавался резерв для замены работников, мобилизуемых на фронт. Во-вторых, осуществлялась практика наращивания количества членов партии и кандидатов в члены партии за счет проведения массово-политической работы. В-третьих, райкомам ВКП(б) и исполкомам райсоветов было запрещено снимать и перемещать председателей колхозов без согласия обкома ВКП(б). В-четвертых, для подготовки, переподготовки, пополнения кадров были созданы партийные курсы и открыты университеты марксизма-ленинизма, в которых номенклатурные работники получали знания, необходимые для работы в сфере государственного управления и в различных отраслях народного хозяйства.

Реализация партийными организациями такой важнейшей функции, как разрешение кадровых вопросов, позволило в условиях военного времени сохранить управляемость на местах и обеспечить выполнение планов по поставке на фронт продуктов питания, обмундирования, вооружения, что, в конечном счете, сказалось на итогах Великой Отечественной войны.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Некрич, А.М. Золотой век номенклатуры / А.М. Некрич // Советское общество: возникновение, развитие, исторический финал : в 2 т. / Под общ. ред. Ю. Н. Афанасьева. – М.: РГТУ, 1997. – Т. 2. Апогей и крах сталинизма. – 761 с.
2. Сталин, И.В. Сочинения / И.В. Сталин; Идеологическая комиссия ЦК КПСС, Рабочий ун-т им.

И. Б. Хлебникова. – 2-е изд. – Март 1934-июнь 1941. – Т. 14. – М.: Союз, 2007. – 801 с.

3. Бибарсова, Н.В. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению национальной политики в годы Великой Отечественной войны (1941–1945) : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.01 / Н.В. Бибарсова. – Челябинск, 1991. – 21 с.

4. Чичканова, Т.А. Массово-политическая работа партийных организаций в годы Великой Отечественной войны (на материалах промышленных предприятий Поволжья) : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.01 / Т.А. Чичканова. – Куйбышев, 1990. – 16 с.

5. Бочков, Н.В. Деятельность Коммунистической партии по организационному и идейному укреплению своих рядов в годы Великой Отечественной войны (на материалах партийных организаций Верхнего Поволжья) : автореф. дис. ... канд. ист. наук : 07.00.01 / Н.В. Бочков. – Ярославль, 1990. – 19 с.

6. Яценко, К.В. Деятельность партийных и советских органов областей Центрального черноземья по организации местной противовоздушной обороны в годы Великой Отечественной войны / К.В. Яценко // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2011. – № 3–2. – С. 242–248.

7. Поляков, А.И. Работа партийных органов Горьковской области с управленческими кадрами в годы Великой Отечественной войны / А.И. Поляков // Власть. – 2016. – № 12. – С. 200–205.

8. Основин, В. С. Местные Советы в годы войны / В. С. Основин // Правоведение. – 1985. – № 2. – С. 11–18.

9. Государственный архив новейшей истории Ульяновской области. – Ф. 12. – Оп. 1. – Д. 370. Л. 149.

10. ГАНИ УО. – Ф. 24. – Оп. 1. – Д. 98. Л. 58.

11. ГАНИ УО. – Ф. 13. – Оп. 1. – Д. 2016. Л. 13об.

12. ГАНИ УО. – Ф. 13. – Оп. 1. – Д. 1907. Л. 5.

13. ГАНИ УО. – Ф. 13. – Оп. 1. – Д. 1954. Л. 25–26.

14. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 1. – Д. 59. Л. 7–8.

15. История села Лох / В. В. Кондрашин // Крестьяноведение. Теория, история, современность. Ежегодник. 1997 / под ред. В. Данилова, Т. Шанина. – М., 1997. – 380 с.

16. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 1. – Д. 49. Л. 7.

17. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 2. – Д. 40. Л. 79.

18. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 2. – Д. 102. Л. 85–86.

19. ГАНИ УО. – Ф. 8. – Оп. 2. – Д. 115. Л. 53–55.

*Статья поступила в редакцию 29.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 341

## НЮРНБЕРГСКИЙ ПРОЦЕСС В АСПЕКТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОЛИТИКИ

© 2018

**Тимофеева Алла Александровна**, кандидат исторических наук, доцент, профессор кафедры теории и истории российского и зарубежного права

**Сурикова Алина Александровна**, студент Института права  
*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*  
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: alincur71@mail.ru)

**Аннотация.** Самый значительный судебный процесс XX века завершился 1 октября 1946 г. в Нюрнберге – столице шествий и парадов Третьего рейха. После 11-месячного разбирательства Международный военный трибунал вынес приговор главным немецким военным преступникам, юридически закрепив результат Победы над агрессором и став основой обеспечения послевоенного мира. Документы и решения Нюрнбергского процесса определили вектор политико-правового развития человечества, показав, что такое политическая мораль и историческая память: «...по протоколам судебного процесса, по которым мы судим этих людей сегодня, - предупредил в Нюрнберге обвинитель от США Роберт Х. Джексон, – история будет завтра судить нас самих». Идеи Нюрнбергского трибунала приобретают огромное значение на фоне происходящих сегодня событий. Девальвация уроков Второй мировой войны, умаление вклада СССР в Победу, терроризм, эскалация конфликтов, реанимирование фашистской идеологии, торгово-дипломатические войны, радикализм социума и др. – приметы нашего времени. По словам Генерального секретаря Организации Объединенных Наций Антониу Гутерриша, «началась новая «Холодная война всех против всех», что означает, по сути, забвение документов Нюрнберга. Исторические сравнения и параллели актуализируют принципы Устава и приговора Международного военного трибунала, напоминая и предупреждая о суровой ответственности любого агрессора. Защита решений «Суда народов», сохранение и «буквы», и «духа» его – важнейшая часть борьбы за мир, за основные права человека.

**Ключевые слова:** итоги Второй мировой войны, Международный военный трибунал, судебный процесс, принципы международного права, холодная война, агрессия, терроризм, радикализм, фашизм, фальсификация, Устав, юрисдикция, договор.

## NURNBERG PROCESS IN THE ASPECT OF MODERN POLICY

© 2018

**Timofeeva Alla Aleksandrovna**, candidate of historical sciences, associate professor, professor of “Theory and History of Russian and international law”

**Surikova Alina Aleksandrovna**, student of Institute of law  
*Vladivostok State University of Economics and Service*  
(690014, Russia, Vladivostok, Gogol Street, 41, e-mail:alincur71@mail.ru)

**Abstract.** The most significant trial of the twentieth century was completed on October 1, 1946 in Nuremberg, the capital of processions and parades of the Third Reich. After an 11-month trial, the international military Tribunal (IMT) sentenced the main German war criminals, legally consolidating the result of the Victory over the aggressor and becoming the basis for a post-war peace. The documents and decisions of the Nuremberg trial determined the vector of political and legal development of mankind, showing what political morality and historical memory are: “...according to the records of the trial, on which we judge these people today, - the Prosecutor from the USA Robert H. Jackson warned in Nuremberg – the history will judge us tomorrow”. The ideas of the Nuremberg Tribunal are of great importance against the backdrop of today’s events. The devaluation of the lessons of the Second world war, belittling the contribution of the USSR to Victory, terrorism, escalation of conflicts, resuscitation of fascist ideology, trade and diplomatic war, the radicalism of the society, etc. – are signs of our time. According to United Nation Secretary-General Antonio Guterres, “a new Cold war of all against all” has started, which means, in fact, the oblivion of the Nuremberg documents. Historical comparisons and Parallels update the principles of the Charter and the verdict of the International military Tribunal, reminding and warning of the severe responsibility of any aggressor. The protection of the decisions of the “Court of peoples”, the preservation of the “letter” and “spirit” is an important part of the struggle for peace, for basic human rights.

**Keywords:** results of the Second world war, international military Tribunal, trial, principles of international law, cold war, aggression, terrorism, radicalism, fascism, falsification, Charter, jurisdiction, Treaty.

Вторая мировая война, финальным аккордом которой стал Нюрнбергский процесс, – событие, над которым не властно время. Необходимость переосмысления прошлого определяется сегодня не только новыми обстоятельствами, но и существенными политическими и социальными катаклизмами. Информационная и идеологическая война, развязанная после фултонской речи британского премьера У. Черчилля, в XXI веке приобретает особую остроту: Генеральный секретарь Организации Объединенных Наций (ООН) Антониу Гутерриш подчеркнул, что мир вплотную подошёл к «красной черте», возвращению «холодной войны» [1].

Нынешнее противостояние происходит не между общественно-политическими формациями, а между конкурентами в глобальной экономике и системе ценностей. Прошлое становится «разменной» монетой некоторых политиков, а фальсификация его – всё более жёсткой и агрессивной: героизация нацистских пособников в Прибалтике, пропаганда нацизма как элемент государственной политики на Украине; манипуляция историческими фактами, которой активно занимается Украинский институт национальной памяти и др. Украина сегодня – пожалуй, единственная страна, где в

честь бывших фашистов называют улицы городов и ставят памятники Бандере.

Немало желающих пересмотреть решение Потсдамской и Ялтинской конференций, Нюрнбергского процесса. Любые попытки отрицания или искажения данных документов – нарушение общепризнанных принципов и норм международного права, способствующие эскалации современного расизма и неофашизма, неуважение к решениям Трибунала, который сделал всему миру «прививку» от нацизма [2].

Наиболее действенным лекарством от различных форм исторической лжи должно стать позитивное научное знание. В работах зарубежных авторов оценка Нюрнбергского процесса неоднозначна: от попыток доказать, что международное право тогда не знало ответственности за развязывание войны, до утверждения, что это – суд победителей над побеждёнными, решения которого лицемерны, половинчаты, а правовая основа непрочная [3].

В 1946 году 80 % немцев считали Трибунал справедливым, сейчас в Германии чаще звучат речи о «великих страданиях немецкого народа». Свою скромную лепту, кстати, внес в обсуждение и наш школьник из Уренгоя

[4]. Непосредственные участники Нюрнбергского процесса большое внимание уделяли правовым проблемам Международного военного трибунала, анализу Устава и Соглашения. Современный этап представлен большим количеством монографий, статей, материалов конференций [5], а личные воспоминания позволяли передать атмосферу Трибунала [6]. Работы, опубликованные к «круглым датам» Трибунала, подчёркивают его роль в современных условиях [7]. Справедлива и убедительна мысль правоведов и историков, что и сегодня решения Трибунала служат делу борьбы с фашизмом и терроризмом, а наказание преступников – проблема и политическая, и нравственная.

Нынешняя реальность (нестабильность в Афганистане, продолжение кризиса в Ираке и Ливии, напряженность между израильянами и палестинцами, ситуации в Донбассе, конфликт в Сирии и др.) делает необходимой тему осмысления подсказок Истории, актуализирует новые исследования. Задача его – восстановление образа «Суда народов», попытка дать оценку решений Трибунала в свете нынешних международно-правовых и политических отношений. Теоретико-методологическая основа исследования – принцип историзма, анализ итогов Нюрнбергского Трибунала с позиций современника и того периода, и с сегодняшнего дня. Какие-то уроки Нюрнберга нуждаются в переосмыслении, другие можно брать как пример разрядки напряженности в мире.

20 ноября 1945 г. в Нюрнберге, небольшом немецком городке-цитадели фашизма, начал работу международный судебный процесс, ставший важным событием цивилизованного мира: он подвел итоги Второй мировой войны, стал важным шагом к созданию новой международной системы правосудия, формированию и развитию современных принципов и норм международного права, определению основ уголовной ответственности за тяжчайшие международные преступления.

Международный военный трибунал был создан на основе Лондонского соглашения, заключённого правительствами Великобритании, СССР, США и Франции в августе 1945 г. Основа соглашения – положения Московской декларации от 30 октября 1943 г. об ответственности гитлеровцев за совершенные зверства. Официально к соглашению присоединилось ещё 19 государств, что позволило назвать Трибунал с полным основанием «судом народов».

Несмотря на полярность систем права государств-участниц соглашения, Трибунал смог их объединить, преодолеть проблемы в национальном понимании справедливого судебного разбирательства. Это стало торжеством закона над беззаконием, моральным осуждением нацистской и фашистской идеологии. Процесс был основан с учётом процессуальных правил всех представленных на суде государств и решения принимались большинством голосов.

На скамье подсудимых оказалась почти вся правящая верхушка нацистской Германии, приближенная к Гитлеру. Именно действия указанных преступников рассматривались как самые тяжчайшие, беспрецедентные международные преступления: они обвинялись в совершении преступлений против мира, в убийствах, истязаниях мирных жителей и военнопленных, в истреблении народов, ссылках и других зверских деяниях. Среди них оказались Г. Геринг, И. Риббентроп, Э. Кальтенбруннер, А. Розенберг, Г. Фриче, А. Йодль, К. Дениц, А. Шпеер и другие государственные, военные деятели, дипломаты, банкиры и промышленники.

Суд над 24 военными преступниками стал судом и над фашистским режимом в целом. Закреплённые в ст. 6 Устава Международного военного трибунала положения о преступлениях против мира, военные преступления, преступления против человечности получили развитие не только в положениях Римского статута Международного уголовного суда, но и во внутреннем

законодательстве большинства государств. Нормы, сформированные в Нюрнберге стали основой послевоенных правовых документов.

В Нюрнберге впервые сформулированы принципы международного уголовного правосудия, среди которых – неотвратимость наказания, приоритет норм международного права над внутренним законодательством в квалификации преступления и наказания за него, индивидуальная ответственность уголовно-преследуемого лица и др. [8]. Выработанные принципы получили своё развитие во многих международных актах, в том числе в Конвенции ООН О предупреждении преступления геноцида и наказания за него 1948 г., в Женевской Конвенции «О защите гражданского населения во время войны» 1949 г. [9].

Нюрнбергский процесс – первый в истории опыт осуждения преступлений государственного масштаба: и правящего режима, и карательных институтов, и высших политических и военных деятелей. Нюрнбергский Трибунал показал огромные масштабы злодеяний, поражающих воображение и тогда и сейчас: это первое крупнейшее деяние Объединённых наций, суд победителей над побеждёнными и торжество справедливости. Решения Трибунала никто не отменял, но некоторое время некоторые историки, юристы, неонацисты стали утверждать, что это «скорая расправа» и «мсть». С такой позицией нельзя согласиться: во-первых, к Лондонскому соглашению присоединилось ещё 19 государств-участниц, что подтверждает его признание в мировом сообществе; во-вторых, с подобными деяниями, совершенными немецкими фашистами мир ранее не сталкивался. Нюрнбергский процесс создал правовой прецедент для дальнейших международных процессов в Токио, Югославии и Руанде.

Нельзя назвать суд в Нюрнберге и «скорой расправой» над нацистскими преступниками: Трибунал заседал почти год, провёл 403 открытых судебных заседания: обвиняемым предоставлялось множество процессуальных гарантий, суд заслушал более ста свидетелей, как со стороны защиты, так и со стороны обвинения, исследовал более 4 тыс. доказательств, свыше 300 тыс. письменных показаний, около 3 тыс. документов, фильмов и др. [10].

Приговор Нюрнбергского процесса вступил в законную силу, однако речь У. Черчилля в Фултоне положила начало новому противостоянию и «холодной войне». Информационная и идеологическая борьба усилилась в XXI веке, угрожая гражданам нашего государства лишением и осквернением истории. Не прекращается вольная интерпретация решений Трибунала: попытка переосмыслить итоги войны в целом и роль СССР, в частности, героизация бандеровцев и т. п. делает необходимым вновь подчеркнуть, что Устав и Приговор военного трибунала – краеугольный камень международного права.

Г. Фриче, один из военных преступников, в своей речи в Нюрнберге сказал: «Если вы полагаете, что это – конец, то вы ошибаетесь. Мы присутствуем при рождении гитлеровской легенды...». К сожалению, в мире возрождается фашизм, навязываются «демократические принципы», распространяется эксплуатация сильнейшими странами более слабых [11, с. 97], увеличиваются террористические группировки, растёт транснациональная преступность. В некоторых государствах ведутся военные действия, где гибнут десятки, сотни, тысячи человек.

Нельзя не согласиться с мнением о том, что мир не пришёл к полному решению проблем политического насилия, урегулированию конфликтов дипломатическим путём [12, с. 15]. Всё чаще из информационных источников мы можем услышать о террористических актах, происходящих в стране и мире, запугивании применением ядерной силы со стороны некоторых стран: продолжается с 2011 г. вооружённый конфликт в Сирии; в Йемене, на Востоке Украины – с 2014 г.; более 20-ти

стран, включая США, Канаду, объявили о высылке российских дипломатов, что нарушает все международные нормы.

Суровый, но справедливый суд в Нюрнберге должен быть предостережением всем тем силам, которые намерены ввергнуть человечество в пучину ядерного безумия и противостояния [13, с. 19].

Одной из тем для обсуждения по-прежнему является пересмотр итогов Второй мировой войны. Появляются многочисленные статьи и книги ряда западных авторов, цель которых - доказать, что главным злом XX века и вообще мировой истории является русский и советский тоталитаризм, эталоном которого был СССР сталинского периода [14, с. 99]. Поставив на одну чашу весов коммунистический Советский Союз и нацистскую Германию, можно совершить уже над Россией некий новый Нюрнбергский процесс, а там и пересмотр всех мировых соглашений, оправдание нацистских преступников, получение с России репарации за оккупацию, за начало Второй мировой войны [15, с. 49].

Необходимость переосмысления итогов Нюрнбергского процесса определяется не только появлением новых фильмов, передач, искажающих действительность, но и существующими социальными и политическими катаклизмами. Важно признать, что те, кто забывает решения Нюрнбергского суда рискует вновь пережить подобную трагедию.

Необходимо помнить, что нынешний пересмотр истории – это не только оскорбление России, разрушенной дотла фашистской агрессией, но и попытка поставить под сомнение современный международный порядок, сложившийся в послевоенное время. «Полуправда всегда коварна. Былые трагедии – недоосмысленные либо осмысленные фальшиво и лицемерно – неизбежно ведут к появлению новых историко-политических фобий, которые сталкивают между собой государства и народы» [16].

Локальные конфликты, малые войны, расширение терроризма как рецедива прошлого напоминают о себе ещё чаще. Опыт противостояния жестокости и агрессии Второй мировой войны актуализирует решение и итоги Нюрнбергского процесса.

Суд в Нюрнберге - не просто исторический факт, а колоссальное событие, имеющее огромное значение для всех стран и мира. Являясь одним из самых крупных судебных процессов, Нюрнбергский суд раскрыл идеологию фашизма и опасность возрождения его в мире. Суд истории сыграл важную роль в развитии международного права и взаимоотношений между государствами после кровопролитной Второй мировой войны.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. «Началась новая Холодная война» / URL: [https://www.gazeta.ru/politics/2018/04/23\\_a\\_11725285.shtml](https://www.gazeta.ru/politics/2018/04/23_a_11725285.shtml).
2. См.: Нюрнбергский процесс: сборник материалов в 8 т. М.: Юрид. лит.-ра, 1985–1989.
3. Рихард Зонненфельдт – очевидец Нюрнберга / URL: <https://profilib.net/chtenie/4510/rikhard-zonnenfeldt-ochevidets-nyurnberga.php>; Пшибыльский П. Между вилкой и амнистией. М.: Наука, 1985. 310 с.
4. Выступление школьника из Нового Уренгоя в Бундестаге: видео, реакция Москвы, комментарий учителя и настоящий текст выступления, подробности / URL: <http://u-f.ru/article/society/u28/2017/11/20/247247>.
5. Нюрнбергский процесс: взгляд сквозь время. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию начала Нюрнбергского процесса, 20 ноября 2015 года / Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2015. 164 с.
6. Полторак А.И. Нюрнбергский эпилог. М: Воениздат, 1965. 552 с.; Рагинский М.Ю. Нюрнберг: перед судом истории. Воспоминания участника Нюрнбергского процесса. М: Политиздат, 1986. 207 с.; Ступникова Т.С. Ничего кроме правды. Нюрнбергский процесс. Воспоминания переводчика. М: Возвращение, Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 2(23)

2003. 202 с.

7. Без срока давности. К 60-летию Нюрнбергского процесса / URL: <http://filial.shpl.ru/wp-content/uploads/2016/10/Nyurnbergskij-protsess.-Katalog-vystavki.pdf>; Александр Звягинцев. Руденко: Генеральный прокурор СССР / URL: <https://profilib.net/kniga/118054/aleksandr-zvyagintsev-rudenko-generalnyy-prokuror-sssr.php>.

8. Правовые результаты Нюрнбергского процесса и их современное значение / URL: <https://rg.ru/2011/05/16/dokladZorkina-site.html>.

9. Конвенция о предупреждении преступления геноцида и наказании за него от 9 декабря 1948 года / URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/genocide](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/genocide).

10. Зал № 600. Международный трибунал отменил срок давности за преступления фашизма / URL: <https://rg.ru/2010/11/22/process.html>.

11. Быстренко В.И. Маргарет Тэтчер о роли Международных трибуналов и современности (к 70-летию Нюрнбергского процесса) // Наука и мир. 2016. № 4 (32). С. 97–100.

12. Молчанов Андрей. Уроки Нюрнберга // Свободная мысль. 2011. № 4 (1623). С. 5–20.

13. Нечевин Д.К. Нюрнбергский процесс и его уроки // Евразийский юридический журнал. 2011. №7(38). С. 13-20.

14. Нарочницкая Н.А. Великие Войны XX столетия. За что и с кем мы воевали. М: Айрис-пресс, 2007. 232 с.

15. Энгель В.В. 65-летие Нюрнбергского процесса и оценки его итогов в странах СНГ // Материалы заседания Экспертного совета Комитета Совета Федерации по делам Содружества Национальных Государств. Москва. 2011. С. 48–52.

16. Путин о Второй мировой войне: Полуправда в истории всегда коварна / URL: <http://www.aif.ru/society/history/13235>.

*Статья поступила в редакцию 04.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 347.9

## ПРОБЛЕМЫ ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИЯ ПРОЦЕССУАЛЬНЫМ ПРАВОМ В ГРАЖДАНСКОМ И АРБИТРАЖНОМ ПРОЦЕССЕ

© 2018

**Третьякова Татьяна Олеговна**, кандидат социологических наук, доцент  
*Забайкальский государственный университет*

(672039, Россия, Чита, улица Александрo-Заводская, 30, e-mail: tretyakova-t@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена институту злоупотребления процессуальными правами в гражданском процессе и арбитражном процессе. Проблема злоупотребления процессуальными правами сторон в гражданском и арбитражном судопроизводстве является актуальной в связи с участвовавшими недобросовестным поведением участников процессов. Различные злоупотребления и процессуальные нарушения наносят значительный вред как общественным отношениям в сфере арбитражного и гражданского судопроизводства, затрагивая права и законные интересы участников процесса, так и правосудию, своевременному и справедливому разрешению дел, а также укреплению правопорядка. Автор приходит к выводу, что в связи с увеличением количества случаев злоупотреблений процессуальными правами лицами, участвующими в деле, предусмотренные законодателем последствия за такое недобросовестное поведение явно недостаточны. В связи с чем, представляется необходимым повысить ответственность лиц злоупотребляющих процессуальными правами. По мнению автора настоящей статьи, наиболее применимыми и действенными как в арбитражном, так и гражданском судопроизводстве, являются штрафные меры ответственности. Применение штрафной меры ответственности позволит дисциплинировать участников арбитражного и гражданского процессов, что в свою очередь позволит не только обеспечить вынесение законного и обоснованного судебного решения, но и сократить сроки судебных разбирательств, а также позволят снизить нагрузку на суды.

**Ключевые слова:** злоупотребление процессуальным правом, гражданский процесс, арбитражный процесс, судопроизводство, справедливость, добросовестность, ответственность за злоупотребление процессуальными правами.

## PROBLEMS OF ABUSE OF PROCEDURAL LAW IN CIVIL AND ARBITRATION PROCEEDINGS

© 2018

**Tretyakova Tatiana Olegovna**, candidate of sociological sciences,  
associate professor

*Transbaikal State University*

(672039, Russia, Chita, Aleksandro-Zavodskaya Street, 30, e-mail: tretyakova-t@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the Institute of abuse of procedural rights in civil proceedings and arbitration. The problem of abuse of procedural rights of the parties in civil and arbitration proceedings is relevant in connection with the increased unfair behavior of the participants in the processes. Various abuses and procedural irregularities cause significant harm to public relations in the field of arbitration and civil proceedings, affecting the rights and legitimate interests of participants in the process, and justice, timely and fair resolution of cases, as well as the strengthening of the rule of law. The author concludes that due to the increase in the number of cases of abuse of procedural rights by persons participating in the case, the consequences provided by the legislator for such unfair behavior are clearly insufficient. In this connection, it seems necessary to increase the responsibility of persons abusing procedural rights. According to the author of this article, the most applicable and effective in both arbitration and civil proceedings are penalties. The use of a penalty will discipline participants in arbitration and civil proceedings, which in turn will not only ensure the issuance of a lawful and reasonable judgment, but also reduce the time of trials, as well as reduce the burden on the courts.

**Keywords:** abuse of procedural law, civil process, arbitration process, legal proceedings, justice, integrity, responsibility for abuse of procedural rights.

За много веков в результате исторического развития общества человечество осознало свое существование в определенной морально-нравственной системе координат.

Правовая реальность современного российского общества требует учитывать при его строительстве не только значимые изменения, происходящие в сфере правовых отношений, но ценностную ориентацию, направленную на каждого субъекта права.

Одной из особенностей правового порядка является то, что он наитеснейшим образом связан с правовой культурой, и как культурный феномен представляет собой устойчивую совокупность общественных отношений, которые обеспечиваются механизмом правового и социального регулирования и нормирования.

С.С. Алексеев рассматривая понятие правовой культурой с философской точки зрения, отмечает, что правовая культура являет собой некое правовое богатство, которое выражено в уровне развития регулятивных качеств права, достигнутых в обществе, а также в уровне юридической техники, что относится «к духовной культуре, к правовому прогрессу» [1, с. 207].

На современном этапе в ст. 1 ГК РФ [2] зафиксирован принцип добросовестности, как основное начало гражданского законодательства.

Само понятие «добросовестность», являясь важнейшим операционным понятием, способствующим уяснению правомерности поступков и действий. Именно

данное понятие позволяет идентифицировать противоправные деяния, которое включает в себя специфическую форму поведения, становящегося юридически значимым, как злоупотребление правом.

Представляется, что российское законодательство включило очень важную норму, что позволяет в определенных ситуациях добиваться восстановления справедливого баланса интересов прав и обязанностей участников гражданского и арбитражного судопроизводства.

Реализация принципа добросовестности невозможно без высокого уровня правовой культуры, регулирования злоупотребления процессуальным правом. Законодатель, устанавливая процессуальные пределы и ограничения, регулирует необходимость соответствия поведения сторон критериям добросовестного поведения.

Еще древнеримскими юристами подчеркивалось, что злоупотреблениям потворствовать нельзя. Как отмечает А.В. Волков, в римском праве имел место принцип *qui jure suo utitur, neminem laedit* (никого не обижает тот, кто правильно пользуется своим правом) [3, с. 138]. Таким образом, если лицо, правомерно пользуется своими правами, то оно никому вреда не причиняет. Сама же конструкция злоупотребления правом получила свое развитие более ста лет назад, когда в качестве критерия, выработывается концепция законного интереса: нельзя осуществлять субъективные права, предъявляя разнообразные гражданские иски, с единственной целью нане-

сти этим вред другим лицам [4, с. 236].

Как и любой другой правовой принцип, недопустимость злоупотребления правом, в том числе процессуальными правами, имеет выражение в системе правовых норм. В целом, недопустимость злоупотребления правом устанавливается в ч. 3 ст. 17 Конституции РФ [5], которой установлено, что осуществление прав и свобод не должно нарушать права и свободы других лиц. Данное положение, как отмечает Конституционный Суд РФ, распространяются не только на физических, но и юридических лиц – в той мере, в какой они по своей природе применимы к ним [6]. Данная правовая позиция Конституционного Суда РФ, является важной, поскольку она указывает на возможность применения ответственности к юридическим лицам за злоупотребление ими процессуальными правами.

Следует отметить, что злоупотребление процессуальным правом является разновидностью злоупотребления правом в целом. Данное положение основано на том, что процессуальные нормы имеют целью дисциплинировать как гражданский, так и арбитражный судебный процесс, а также средства его проявления [7, с. 58].

В научно-правовой литературе существует несколько подходов к определению понятия «злоупотребление процессуальным правом», что свидетельствует об отсутствии единообразного понимания правовой природы рассматриваемого феномена.

Так советский ученый-процессуалист Е.В. Васьковский под процессуальным злоупотреблением понимал осуществление прав тяжущимися для достижения целей, несогласных с целью процесса – правильным и скорым разрешением дел [8, с. 677].

Т.П. Подшивалов в определенной степени дает схожее определение данного понятия, под которым понимает любые действия участников судебного процесса, которое не служит целям разрешения спора [9, с. 18].

Д.Е. Зайков отмечает, что злоупотребление процессуальными правами производится лицом, участвующим в деле, с целью получения процессуальных выгод, в то время как последствием злоупотреблением процессуальными правами является причинение процессуального вреда иным участникам судопроизводства, в том числе воспрепятствование суду в правильном и своевременном рассмотрению и разрешению судебного дела [10, с. 48]. С данной позицией следует согласиться.

Как представляя наиболее полное определение понятия процессуального злоупотребления правом дает А.Ю. Юдин, который рассматривает злоупотребление процессуальными правами как особую форму процессуального правонарушения, которое является умышленным, а действия участников гражданского и арбитражного процесса, а иногда и суда, являются недобросовестными и сопровождаются нарушениями условий осуществления субъективных процессуальных прав. При этом А.Ю. Юдин подчеркивает, что такие действия совершаются данными лицами лишь с видимостью реализации прав и сопряжены с обманом в отношении обстоятельств дела, они осуществляются ими с целью ограничения возможности реализации или нарушения прав других лиц, которые участвуют в деле, а также с целью воспрепятствовать суду в правильном и своевременном рассмотрению и разрешению судебного дела [11, с. 10].

После принятия действующего ГК РФ понятие злоупотребление процессуальным правом достаточно традиционно рассматривается через пределы его осуществления [12, с.6].

Исследуя нормы действующего законодательства (ст. 10 ГК РФ), следует прийти к выводу, что злоупотребление процессуальным правом, является заведомо недобросовестным применением гражданско-процессуальных норм.

Как отмечается в правовой литературе, при злоупо-

треблении правом, как следует из п.2 ст.10 ГК РФ, единственной санкцией является отказ в защите права, при этом судом может быть принято решение о возмещении убытков [13, с. 187] потерпевшей стороне при отказе гражданину-потребителю в защите права. При этом в ч. 3 ст.10 ГК РФ прямо запрещается как злоупотребление правом в любых формах его проявления, так и действия, единственной целью которых является причинение вреда другим лицам.

Злоупотребление процессуальным правом происходит тогда и в тот момент, когда участник процесса, действует нечестно, но производит впечатление, что выступает в рамках гражданско-процессуальных либо арбитражно-процессуальных норм, а также в соответствии с законодательно установленными нормами права. Формой злоупотребления процессуальным правом, как в гражданском, так и в арбитражном процессе является нарушение принципов процессуального права. Такие нарушения отражаются на установленные законодателем принципов процессуального права, например, принципов формализма, состязательности и др. Данное обстоятельство указывает на процессуальную недобросовестность и нарушает принцип справедливости.

Анализ судебной практики судов общей юрисдикции и арбитражных судов свидетельствует, что при рассмотрении дел судьями стали чаще усматриваться недобросовестность в действиях участников судебных процессов, которые суды квалифицируют как злоупотребление процессуальным правом.

Выделяются такие группы злоупотреблений процессуальными правами как:

1. Злоупотребление процедурой разрешения спора как таковой.

Например, предъявление искового заявления с целью заведомо неосновательного приобретения каких-либо выгод, на которые лицо не имеет право претендовать, либо предъявление искового заявления для затягивания другого дела и т.п.

Например, в ВАС РФ (Определение ВАС РФ от 13.12.2013 N ВАС-18334/13 по делу N А40-138084/12-76-1244 [14]) был установлен факт неосновательного обогащения, а в действиях истца были выявлены признаки злоупотребления правом.

2. Злоупотребление отдельными процессуальными правами [15, с.49].

Например, подача заявления об отводе, уклонение от получения судебных извещений, невыполнение указаний суда и т. д.

Так в Постановлении от 23 ноября 2011 г. N 07АП-8994/11 Седьмого арбитражного апелляционного суда было указано на нарушение процессуальных норм предусмотренных ст. 134-136 АПК РФ [16] ответчиком, что по мнению суда является злоупотреблением процессуальными правами [17].

В Постановлении ФАС Северо-Западного округа от 02.06.2011 по делу N А56-39380/2010 [18] было указано на злоупотребление процессуальным правом в связи с затягиванием рассмотрения спора.

В Определении Верховного Суда РФ от 22.05.2015 по делу N 306-ЭС15-1364, А55-12366/2012 [19], а также в апелляционном определении Верховного Суда РФ от 25.09.2014 N АПЛ14-412 [20] указано, что поведение ответчика свидетельствует о явном злоупотреблении процессуальными правами.

Согласно Постановления Суда по интеллектуальным правам от 22.01.2015 N С01-1255/2014 по делу N А40-178115/2013 [21] дело было направлено для рассмотрения по подсудности, т.к. истец искусственно изменил подсудность, определенную им по месту нахождения одного из ответчиков, в то время как у него отсутствовали связанные между собой основания возникновения требований и доказательств, которые были представлены по делу, что свидетельствовало о злоупотреблении истцом процессуальными правами.

Следует отметить, что АПК РФ устанавливает последствия за злоупотребление процессуальными правами лицами, участвующими в деле (ч. 2 ст.41), которые зафиксированы в ст. 111, 159 и 225.12 АПК РФ. К таким последствиям относятся, например, отнесение расходов по рассмотрению дела на участника процесса, которое злоупотребило процессуальными правами и др.

Что касается ГПК РФ [22], то в настоящее время продолжается работа над разработкой единого Гражданского процессуального кодекса [23]. В Концепции также предусматриваются последствия за злоупотребление процессуальными правами лицами, участвующими в деле, например, при злоупотреблении процессуальными правами, которые привели к срыву судебного заседания, в данном случае, суд вправе отнести судебные расходы на такое лицо и т. д.

В тоже время в действующем ГПК РФ закреплена лишь возможность взыскания, связанная с злоупотреблением процессуальными правами лица, которое заявило необоснованный иск или систематически противодействует судебному разбирательству в виде компенсации за потерю времени (ст. 99 ГПК РФ).

Таким образом, в связи с участвовавшими случаями злоупотребляющих процессуальными правами, думается, что предусмотренных мер недостаточно. В связи с чем, представляется необходимым повысить ответственность лиц злоупотребляющих процессуальными правами.

Наиболее применимыми и действенными как в арбитражном, так и гражданском судопроизводстве, на взгляд автора настоящей статьи, являются штрафные меры ответственности. Применение штрафной меры ответственности позволит дисциплинировать участников арбитражного и гражданского процессов, что в свою очередь позволит не только обеспечить вынесение законного и обоснованного судебного решения, но и сократить сроки судебных разбирательств, а также позволит снизить нагрузку на суды.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев С.С. Теория права. М.: БЕК, 1995. С. 207.
2. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ // «Собрание законодательства РФ», 05.12.1994, N 32, ст. 3301
3. Волков А.В. Принцип недопустимости злоупотребления гражданскими правами в законодательстве и судебной практике. М.: Волтерс Клувер, 2011. С. 960.
4. Malaurie Ph. Antologie de la pensee juridique. Paris, 2001. P. 236.
5. «Конституция Российской Федерации» // «Собрание законодательства РФ», 04.08.2014, N 31, ст. 4398
6. Постановление Конституционного Суда РФ от 17.12.1996 N 20-П «По делу о проверке конституционности пунктов 2 и 3 части первой статьи 11 Закона Российской Федерации от 24 июня 1993 года «О федеральных органах налоговой полиции» // «Собрание законодательства РФ», 06.01.1997, N 1, ст. 19
7. Гонсалвес Аролдо Плинио. Процессуальная техника и теория процесса. Рио-де-Жанейро: Аиде, 1992. С. 58.
8. Васьковский Е.В. Курс гражданского процесса. М.: Изд-во Башмаковых, 1915. Т. 1. С. 677.
9. Подшивалов Т.П. Запрет злоупотребления процессуальными правами в арбитражном процессе // Российская юстиция. 2014. № 9.
10. Зайков Д.Е. Понятие и содержание злоупотребления процессуальными правами в арбитражном и гражданском процессах // Арбитражный и гражданский процесс. 2014. № 9.
11. Юдин А.В. Злоупотребление процессуальными правами в гражданском судопроизводстве. Автореф. дисс. ... д-ра юрид. наук: 12.00.15 / Юдин Андрей Владимирович. Санкт-Петербург, 2009. С. 20
12. Волков А.В. Обход закона как наивысшая форма

злоупотребления правом // Законы России: опыт, анализ, практика. 2013. N 1.

13. Соарес К.Э. Злоупотребление процессуальным правом в новом Гражданском процессуальном кодексе Бразилии // Вестник гражданского процесса. 2015. N 4. С. 186 - 206. С. 187

14. Определение ВАС РФ от 13.12.2013 N ВАС-18334/13 по делу N А40-138084/12-76-1244// СПС Гарант

15. Шебанова Н.А. Злоупотребление процессуальными правами // Арбитражная практика. 2002. N 5 (14). «Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации» от 24.07.2002 N 95-ФЗ // «Собрание законодательства РФ», 29.07.2002, N 30, ст. 3012.

16. Постановление Седьмого арбитражного апелляционного суда от 23 ноября 2011 г. N 07АП-8994/11 по делу N А45-9176/2011 о взыскании задолженности по оплате поставленного по договору поставки товара // СПС Гарант.

17. Постановление ФАС Северо-Западного округа от 02.06.2011 по делу N А56-39380/2010// СПС Гарант  
Определении Верховного Суда РФ от 22.05.2015 по делу N 306-ЭС15-1364, А55-12366/2012// СПС Гарант.

18. Апелляционное определение Верховного Суда РФ от 25.09.2014 N АПЛ14-412// СПС Гарант.

19. Постановление Суда по интеллектуальным правам от 22.01.2015 N С01-1255/2014 по делу N А40-178115/2013// СПС Гарант.

20. «Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации» от 14.11.2002 N 138-ФЗ // «Собрание законодательства РФ», 18.11.2002, N 46, ст. 4532

21. Концепция единого Гражданского процессуального кодекса Российской Федерации. М.: Статут, 2015. С. 59.

*Статья поступила в редакцию 29.03.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

ПОНЯТИЕ БЛАНКЕТНЫХ ДИСПОЗИЦИИ И ПОИСК ПУТЕЙ ИХ ЭФФЕКТИВНОГО  
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ВИДАХ МОШЕННИЧЕСТВА

© 2018

Чесноков Максим Владимирович, преподаватель  
Югорский государственный университет

(628012, Россия, Ханты-Мансийск, улица Чехова, 16, e-mail: maxim86363@yandex.ru)

**Аннотация.** Одной из задач уголовного закона является охрана собственности, а конкретнее, общественных отношений, складывающихся по поводу данной правовой категории. Общественные отношения по вопросам собственности регламентируются регулятивным законодательством, определяя права, обязанности участников правоотношений, а так же устанавливая порядок реализации этих прав и обязанностей. В силу этого законодатель вынужден использовать в нормотворческой деятельности, касающейся уголовного закона, заимствование терминов, категорий, положений из регулятивных нормативно правовых актов для характеристики отдельных объективных и субъективных признаков состава общественно опасного деяния. Проблематика, связанная с применением бланкетных диспозиций в уголовном законе, проявилась в отношении специальных видов мошенничества после принятия Федеральным законом от 29 ноября 2012 г. № 207-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации». В настоящей статье автором будет изложено понятие бланкетной диспозиции и предложены способы преодоления проблем связанных с их применением в области уголовного законодательства. Поставленный вопрос будет решаться посредством совместного правового анализа и синтеза правовых норм содержащихся в различных отраслях права, а также посредством изучения специальной литературы и периодических изданий, посвященных данной теме.

**Ключевые слова:** специальные виды мошенничества, гипотеза, диспозиция, санкция, ссылочная, бланкетная, уголовно-правовая норма, уголовный закон, регулятивное законодательство, отрасли права, источники права.

CONCEPT OF BLANQUET DISPOSITION AND SEARCH OF WAYS OF THEIR  
EFFECTIVE USE IN SPECIAL FRAUDS

© 2018

Chesnokov Maksim Vladimirovich, lecturer  
Yugra State University

(628012, Russia, Khanty-Mansiysk, Chekhova street, 16, e-mail: maxim86363@yandex.ru)

**Abstract.** One of the objectives of the criminal law is the protection of property, and more specifically, the protection of social relations that are emerging over this legal category. Public relations on property issues are regulated by the regulatory legislation, defining the rights, obligations of participants in legal relations, as well as establishing the procedure for the implementation of these rights and obligations. Therefore, the legislator has to use the borrowing of terms, categories, provisions from regulatory legal acts to characterize certain objective and subjective signs of the composition of a socially dangerous act in the normative activities related to the criminal law. The problems associated with the use of blanket dispositions in the criminal law also manifested itself in special types of fraud after adoption of the Federal Law of November 29, 2012 No. 207-FZ "On Amendments to the Criminal Code of the Russian Federation and Certain Legislative Acts of the Russian Federation". In the present article, the author will outline the concept of blanket dispositions and suggest ways to overcome the problems associated with their application in criminal law. The question will be solved through joint legal analysis and synthesis of legal norms contained in various branches of law, as well as through the study of special literature and periodicals devoted to this topic.

**Keywords:** special types of fraud, hypothesis, disposition, sanction, reference, blanket, criminally-legal norm, criminal law, regulatory legislation, branches of law, sources of law.

Федеральный закон от 29 ноября 2012 г. № 207-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» [1] закрепил дифференциацию специальных видов мошенничества. В настоящее время в Уголовном кодексе РФ [2] уголовно-правовые нормы, касающиеся специальных видов мошенничества, затрагивают общественные отношения в следующих сферах: банковская (ст. 159.1), безналичных расчетов (ст. 159.3 УК РФ), социального обеспечения (ст. 159.2 УК РФ), страхования (ст. 159.5 УК РФ), компьютерной информации (ст. 159.6 УК РФ), предпринимательство (ч. 5-7 УК РФ).

Все перечисленные статьи, предусматривающие составы специального мошенничества, носят бланкетный характер. Таким образом, с целью правильного применения уголовно-правовых норм, касающихся специальных видов мошенничества, необходимо так же применять нормы иных отраслей права. Массив вспомогательных норм права значителен, так как указанные статьи УК РФ устанавливают уголовный запрет в различных сферах общественных отношений.

В связи с данным обстоятельством нельзя обойтись без анализа влияния бланкетной диспозиции уголовно-правовой нормы на правоприменительную деятельность.

Общественные отношения изменчивы, в силу этого можно констатировать имеющую место быть нестабильность законодательства, регламентирующего те

или иные общественные отношения. В свою очередь уголовный закон, относящийся к охранительной отрасли права, призван защищать общественные отношения, регулируемые гражданским, банковским, страховым и др. законодательством. В связи с этим законодатель при нормотворчестве часто использует бланкетную диспозицию, что позволяет уголовно-правовой норме оперативно подстраиваться под изменения позитивного законодательства, или же вообще не изменять содержания диспозиции уголовно-правовой нормы.

Поэтому мы поддерживаем Т.В. Кленову в том, что «применение бланкетных диспозиций при конструировании составов преступлений позволяет сделать уголовный закон, с одной стороны, более гибким, а с другой – повысить его стабильность, поскольку изменение иных нормативных актов не обязывает законодателя изменять соответствующие уголовно-правовые нормы» [3, с. 83].

Использование данного приема, а именно, применение бланкетной диспозиции, также связано с тем, что позитивное законодательство включает в себя не только федеральное законодательство, но и региональное, а также подзаконные правовые акты.

Таким образом, применение бланкетных диспозиций законодательный прием, без которого нельзя обойтись. Поэтому не стоит искать инструменты минимизации бланкетных диспозиций в уголовном законе. Но необходимо найти пути наиболее эффективного и правильного применения бланкетных диспозиций уголовно-правовых норм.

Имеется важный момент, который нельзя обойти стороной при рассмотрении поставленного вопроса.

Как известно, единственным источником уголовного права является Уголовный кодекс РФ. Но если говорить о бланкетной диспозиции уголовно-правовой нормы, отсылающей правоприменителя к иным отраслям права, то перед нами встает вопрос об отнесении норм позитивного законодательства к источникам уголовного права. Имеются положительные и отрицательные точки зрения.

Некоторые ученые, например, Т.В. Кленова, указывают, что к источникам уголовно-правовой нормы, если ее диспозиция является бланкетной, наравне с уголовным законом, относятся нормативно правовые акты иных отраслей права [4, с. 144]. В это же время имеются и противники мнения, например, Л.Л. Кругликов, о признании источниками уголовного права, наравне с уголовным законом, нормативно правовые акты входящих в систему иной отрасли права [5, с. 40–42].

С первой точкой зрения нельзя согласиться, так как применение бланкетной диспозиции не означает внедрение уголовного закона в иные отрасли права, с которыми уголовный закон разграничен предметом правового регулирования. Уголовный закон использует правовые категории иных отраслей права, с целью эффективной защиты тех общественных отношений, которые они, иные отрасли права, регулируют. Например, ст. 159.1 и ст. 159.3 УК РФ отсылает к гражданскому и банковскому праву; ст. 159.2 УК РФ отсылает к трудовому праву, пенсионному праву и т. д.

В ст. 159.3 УК РФ закреплены такое правовое понятие как электронное средство платежа. С целью уяснения данного понятия мы должны обратиться к Федеральному закону от 27 июня 2011 года за N 161-ФЗ «О национальной платежной системе», согласно которому «электронное средство платежа – средство и (или) способ, позволяющие клиенту оператора по переводу денежных средств составлять, удостоверить и передавать распоряжения в целях осуществления перевода денежных средств в рамках применяемых форм безналичных расчетов с использованием информационно-коммуникационных технологий, электронных носителей информации, в том числе платежных карт, а также иных технических устройств» [6]. Как мы можем наблюдать в данном понятии, в частности, используется термин платежная карта. И поэтому мы сразу же обращаемся к Положению от 24 декабря 2004 г. № 266-П «Об эмиссии банковских карт и об операциях, совершаемых с использованием платежных карт» [7]. Например, согласно данного Положения расчетная (дебетовая) карта это электронное средство платежа используется для совершения операций ее держателем в пределах расходного лимита – суммы денежных средств клиента, находящихся на его банковском счете, и (или) кредита, предоставляемого кредитной организацией – эмитентом клиенту при недостаточности или отсутствии на банковском счете денежных средств (овердрафт). Под кредитной картой понимается электронное средство платежа используемое для совершения ее держателем операций за счет денежных средств, предоставленных кредитной организацией – эмитентом клиенту в пределах расходного лимита в соответствии с условиями кредитного договора.

Таким образом, обращаясь к банковскому законодательству, применяя ст. 159.3 УК РФ, мы уясняем легальные признаки таких правовых понятий как кредитная и расчетная карты. Но это не дает основание говорить о том, что Положение от 24 декабря 2004 г. № 266-П стало источником уголовного права.

Применение в уголовных правоотношениях норм права иных отраслей права, с целью восполнения уголовного закона, не дает основание считать их частью уголовно-правовых норм.

Как правильно отмечено, что «несмотря на отсылочный характер бланкетных диспозиций признаки уголов-

но-правового деяния (преступления) формулируются только в уголовном праве и законе. Именно в диспозиции статьи уголовного закона называются криминообразующие признаки, свидетельствующие о преступности конкретного деяния» [8, с. 106].

Только уголовный закон определяет преступности и наказуемость деяния, а нормы права, содержащиеся в иных отраслях права, на которые ссылаются бланкетные диспозиции уголовно-правовых норм, помогают раскрытию и уяснению отдельных объективных и субъективных признаков состава преступления.

Общепринято считать, что норма права состоит из трех элементов – гипотеза, диспозиция и санкция.

А.В. Малько определил гипотезу как «элемент нормы права, указывающий на условия ее действия, применения (время, место, субъектный состав и т. п.), которые определяются путем закрепления юридических фактов (например, в уголовном праве в качестве условий привлечения к ответственности выступают общие признаки субъекта преступления: соответствующий возраст и вменяемость)» [9, с. 134].

Л.А. Морозова указала, что «диспозиция нормы права содержит само правило поведения, права и обязанности субъектов правового общения, т. е. определяет меру дозволенного и должного поведения» [10, с. 180].

А.В. Мелехин определил санкцию как «логически завершающий элемент (структурный элемент), содержащий указание на неблагоприятные последствия, возникающие в результате нарушения диспозиции» [11, с. 262].

Поскольку предметом исследования настоящей статьи является бланкетная диспозиция, наше внимание будет уделено именно ей, без правового анализа гипотезы и санкции.

Превалирует точка зрения, которую мы поддерживаем, что диспозиция является ядром, сердцевинной нормы права. К сторонникам данной точки зрения можно отнести Л.А. Морозову [12, с. 134], А.В. Малько и Н.И. Матузов [13, с. 180].

Существует несколько видов классификации диспозиции, но нас интересует классификация в зависимости от содержания в диспозиции признаков общественно опасного деяния.

На основании данной классификации диспозиции делятся на диспозиции, полностью содержащие признаки преступления и диспозиции, которые, с целью уяснения признаком преступления, отсылают правоприменителя к иным уголовно-правовым нормам, либо к нормам права содержащихся в иных отраслях права. Диспозиции, указанные во втором случае, делятся на ссылочные, бланкетные или ссыльно-бланкетные диспозиции.

Ссылочная диспозиция направляет правоприменителя к иным статьям уголовного закона, либо к иным частям этой же статьи, которая содержит ссылочную диспозицию. Диспозиции уголовно-правовых норм, касающихся специальных видов мошенничества, являются ссылочными на основании следующего.

Все диспозиции уголовно-правовых норм, посвященных специальным видам мошенничества, содержат такой термин как «хищение». Но понятие данного термина в статьях УК РФ, закрепляющих специальные виды мошенничества, отсутствует. С целью его уяснения необходимо обратиться к примечанию 1 ст. 158 УК РФ.

При бланкетной диспозиции, с целью уяснения признаком преступления, необходимо обращаться к нормам права, содержащимся в иных отраслях права. И как мы ранее уже указали, все диспозиции уголовно-правовых норм, посвященных специальным видам мошенничества, являются бланкетными.

Ссыльно-бланкетные диспозиции – это диспозиция, которая одновременно относит правоприменителя как к иным отраслям права, так и к нормам права, содержащимся в этом же источнике права, где и расположена ссыльно-бланкетная диспозиция.

Таким образом, диспозиции статей УК РФ, касающихся специальных видов мошенничества, являются ссылочно-бланкетными.

Встречается мнение о бланкетной норме, которой, например, придерживается Л.Д. Гаухман [14, с. 237]. Но Н.А. Лопашенко верно указала, что в уголовном законе отсутствуют бланкетные нормы, так как все нормы в уголовном законе принадлежат только ему, но имеются бланкетные диспозиции уголовно-правовых норм права [15, с. 104].

В диспозициях статей УК РФ, касающихся специальных видов мошенничества, имеются бланкетные признаки-понятия, в частности:

1. Кредитование, заемщик, банк, кредитор, денежные средства (ст. 159.1 УК РФ).

2. Выплаты, денежные средства, имущество, пособия, компенсации, субсидии, социальные выплаты (ст. 159.2 УК РФ).

3. Электронные средства платежа (ст. 159.3 УК РФ).

4. Страхование, страховой случай, страховой возмещение, страхователь (ст. 159.5 УК РФ).

5. Компьютерная информация, информация информационно-телекоммуникационных сетей (159.6 УК РФ).

С целью уяснения закрепленных в диспозициях указанных статей УК РФ признаков-понятий необходимо обращаться к позитивным отраслям права.

Так, например, для понимания термина «страхование», и, соответственно, объекта преступления, необходимо обратиться к Закону РФ от 27.11.1992 года за № 4015-1 «Об организации страхового дела в Российской Федерации» [16] и не только к ст. 2 данного Закона, дающей определение понятия «страхование», но и к иным статьям этого же Закона.

Для применения всех бланкетных признаков-понятий, содержащихся в ст. 159.5 УК РФ, необходимо обращаться к нескольким федеральным нормативно правовым актам, в частности, к Гражданскому кодексу РФ [17], Закону РФ от 27 ноября 1992 г. № 4015-1 «Об организации страхового дела в Российской Федерации», Федеральному закону от 29 ноября 2010 г. № 326-ФЗ «Об обязательном медицинском страховании в Российской Федерации» [18] и т. д.

Как мы видим, объем нормативно правовых актов значителен, даже если не учитывать региональное законодательство и подзаконные нормативно правовые акты.

Если же коснуться бланкетной диспозиции уголовно-правовой нормы, содержащейся в ст. 159.2 УК РФ, то будет наблюдаться наличие нескольких бланкетных признаков. Используя признак-понятие «пособие», диспозиция нас отсылает не к одному Федеральному закону, а к нескольким. Например, к Федеральному закону от 29.12.2006 года за № 255-ФЗ «Об обязательном социальном страховании на случай временной нетрудоспособности и в связи с материнством» [19], Федеральному закону от 12.01.1996 года за № 8-ФЗ «О погребении и похоронном деле» [20] и т. д.

Причем, законодатель, используя в ст. 159.2 УК РФ слова «установленных законами и иными нормативно правовыми актами» [2], прямо указывает на необходимость обращения к нормативно правовым актам, относящимся к иным отраслям права. Но при этом не уточняется конкретное законодательство. В это же время, ст. 159.5 УК РФ указывает на законодательство, к которому необходимо обратиться, а именно к законодательству о страховании.

Бланкетная диспозиция ставит уголовно-правовую норму в зависимость от позитивного законодательства, включающего в себя многочисленные нормативно правовые акты и подзаконные акты.

Поэтому А.Н. Караханов писал, что бланкетные диспозиции порождают много проблем, и «основанная из них – это объемная, иногда противоречивая и систематически изменяющаяся правовая база, к которой необ-

ходимо обращаться при применении уголовно-правовых норм» [21, с. 591].

Примером может выступать уголовно-правовая норма, расположенная в ст. 159.1 УК РФ, содержащая термин «заемщик». Понятие «заемщик» закреплено в ст. 3 Федерального закона от 21.12.2013 года за № 353-ФЗ «О потребительском кредите (займе)» [22]. Под заемщиком понимается физическое лицо, обратившееся к кредитору с намерением получить, получающее или получившее потребительский кредит (заем). ГК РФ закрепляет термин «заемщик» в ст. 807 и ст. 819. В силу ст. 807 ГК РФ заемщиком является лицо, получившее денежные средства от займодавца. В свою очередь, ст. 819 ГК РФ закрепляет, что заемщиком является лицо, заключившее с банком кредитный договор.

Таким образом, мы можем наблюдать, что нормативно правовые акты, относящиеся к гражданскому законодательству, по-разному определяют момент приобретения лицом статуса «заемщик». А это, безусловно, влияет на применение ст. 159.1 УК РФ.

Как мы уже говорили, с бланкетной диспозицией не стоит бороться, так как эта нормотворческая техника не устранима. Но необходимо выработать приемы, способы и механизмы преодоления проблематики, связанной с применением бланкетных диспозиций.

Некоторые ученые предлагали издать перечень нормативно правовых актов, к которым отсылают бланкетные диспозиции уголовно-правовых норм [23, с. 229]. Но данный прием не сможет решить поставленную задачу в связи с большим количеством нормативно правовых актов позитивного законодательства и постоянной их изменчивостью. Если мы укажем в перечне конкретный законодательный акт, то возникнет вопрос с его актуальной редакцией. Будет стоять вопрос, применять редакцию нормативно правового акта на дату включения его в список, или же применять последнюю редакцию, даже если она имела место быть после включения нормативно правового акта в специальный список.

По нашему мнению не стоит в уголовном законе закреплять собственные понятия, термины и определения, касающиеся правовых категорий позитивного права, посредством примечаний, приложений, специальных списков и т.д. Это приведет, во-первых, к перезагруженности уголовного закона, во-вторых, к постоянной изменчивости самого уголовного закона в связи с динамичностью общественных отношений.

Для преодоления проблем, связанных с применением бланкетной диспозиции, необходимо в первоочередном порядке определить сферу тех общественных отношений, на страже которых стоит уголовно-правовая норма, имеющая бланкетную диспозицию.

Если мы говорим о специальных видах мошенничества, то можно было бы говорить, что проблем с этим не возникает, так как сфера применения уголовной нормы указана в названиях статей УК РФ. Например, ст. 159.5 УК РФ применяется в сфере страхования, так как название статьи звучит как «Мошенничество в сфере страхования». Но если, же мы коснемся, например, мошенничества в сфере кредитования, то картина будет иная.

Применяя ст. 159.1 УК РФ, необходимо установить конкретные общественные отношения, находящиеся в области ее уголовно-правовой охраны. Наличие указания в наименовании ст. 159.1 УК РФ на термин «кредитование» не будет достаточно, так как отношение в сфере кредитования регламентируются различными отраслями права. Например, о кредите говорится в ст. 66 Налогового кодекса РФ, которая содержит ному права, касающуюся инвестиционного налогового кредита. И в ст. 93.2 Бюджетного кодекса РФ говорится о бюджетном кредите.

С целью решения поставленного вопроса, а конкретнее, определения сферы применения ст. 159.1 УК РФ, необходимо проанализировать иные термины позитивного законодательства, содержащиеся в диспозиции

уголовно-правовой нормы, касающейся мошенничества в сфере кредитования. В нашем случае это термины «денежные средства», «заемщик», «банк», «кредитор». Указание законодателя в диспозиции нормы права, закрепленной в ст. 159.1 УК РФ, на упомянутые термины направляет правоприменителя в сторону гражданского законодательства, а именно к ГК РФ. Ст. 819 ГК РФ так же закрепляет термины «кредит», «заемщик», «банк», «денежные средства». Таким образом, посредством логически-правового анализа определяется сфера применения ст. 159.1 УК РФ, а именно, сфера банковского кредитования. Мы так же выявляем основной источник позитивного права, к которому отсылает диспозиция рассматриваемой уголовно-правовой нормы. Для мошенничества в сфере кредитования – это ГК РФ.

Дополнительно следует отметить, что наименования статей УК РФ, закрепляющих специальные виды мошенничества, не всегда указывают на непосредственный объект преступления. С целью его уяснения необходимо анализировать все термины, содержащиеся в диспозиции уголовно-правовой нормы.

К помогающим источникам позитивного права, в отношении ст. 159.1 УК РФ, можно отнести Федеральный закон от 02.12.1990 № 395-1 «О банках и банковской деятельности» [24], в ст. 1 которого дается определение банка, и указываются его специфические признаки. Анализ указанного закона позволяет определить «жертву» мошенничества в сфере кредитования, которой является банк как юридическое лицо, обладающее исключительными правами, наделенными ЦБ РФ, а именно: привлечение во вклады денежных средств физических и юридических лиц; размещение указанных средств от своего имени и за свой счет на условиях возвратности, платности, срочности, открытие; ведение банковских счетов физических и юридических лиц.

Таким образом, мы можем констатировать, что целенаправленный логический анализ содержания бланкетной диспозиции уголовно-правовой нормы в сочетании с нормами иных отраслей права позволяет с большей степенью эффективности преодолеть проблемы, связанные со «слиянием» в одной статье норм уголовного и позитивного права.

Как уже отмечалось отношение в науке уголовного права к бланкетным диспозициям различное. Имеются и отрицательные мнения и положительные. Некоторые бланкетность называют злом. Так, О.Л. Дубовик писал, что «бланкетность – вынужденная черта современного законодательства, не успевающего за стремительным развитием науки и техники. Однако надо по мере сил стремиться ограничивать размеры этого неизбежного зла. Один из эффективных путей к этой цели – максимальное упрощение уголовного закона. Это равным образом благотворно скажется и на научных исследованиях, и на правоприменительной практике» [25, с. 149].

Л.Д. Гаухман видел положительные и отрицательные стороны присутствия норм с бланкетными диспозициями в УК РФ [26, с. 241-242]. К положительной стороне он относил экономию текста уголовного закона, так как законодатель избавляется от описания субъективных и объективных признаков состава преступления, которые раскрыты в нормативно правовых актах иной отрасли права. К отрицательной стороне он отнес «размытость» уголовного закона другими нормативно правовыми актами, что затрудняет применение уголовного закона. С одной стороны, Л.Д. Гаухман прав, но с учетом того, что положительных сторон все-таки больше, отрицательная сторона уступает.

К положительным чертам можно отнести: а) без инородных вкраплений текст УК превратился бы в многотомное собрание сочинений, неподъемное для практикующей юриспруденции; б) бланкетность – самый надежный способ снятия диалектического противоречия между требованием стабильности закона и необходимостью его систематического обновления; в) без взаимно-

го обмена терминами и прочей информацией в текстах разноотраслевых нормативных актов не только практики, но и сам законодатель утратил бы системное видение права; г) употребление в тексте УК бланкетной информации хотя бы частично сглаживает ту неловкость, которая порождена тысячелетней заповедью «незнание закона не освобождает от уголовной ответственности» [27, с. 14].

По нашему мнению, бланкетная диспозиция должна применяться в уголовном законе, особенно в преступлениях в сфере экономики, и не стоит снижать ее проявление. Это связано с важным достоинством бланкетной диспозиции, а именно, «то, что нет необходимости всякий раз вносить изменения в уголовное право, если изменились специальные правила» [28, с. 390] установленные регулятивным законодательством.

С учетом всего изложенного поведем итоги:

1. Имеется реальная потребность использования бланкетной диспозиции в уголовно-правовых нормах права, так как это позволяет уйти от перегруженности уголовного закона и от постоянного, систематического обновления содержания уголовных норм права в условиях постоянной изменчивости позитивного законодательства.

2. Явление бланкетности непреодолимо, и с ним не стоит бороться посредством минимизации бланкетных диспозиций, но необходимо найти эффективные пути их использования.

3. Преодоление проблем, связанных с бланкетными диспозициями уголовно-правовой нормы, связано с применением глубокого логически-правового анализа бланкетной диспозиции, с целью уяснения тех основных и вспомогательных источников позитивного права, которые регламентируют общественных отношения находящихся под охраной рассматриваемой уголовной нормы. После выявления источников позитивного права необходимо «черпать» из них информацию, позволяющую определить отдельные объективные и субъективные признаки изучаемого преступления.

4. Источники позитивного права, к которым мы обращаемся, при бланкетной диспозиции, не становятся источниками уголовного права, так как они только позволяют уяснить отдельные признаки преступления. И только уголовный закон определяет преступность и наказуемость деяния.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 29 ноября 2012 г. № 207-ФЗ «О внесении изменений в Уголовный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 15.04.2018 года).
2. Уголовный кодекс РФ // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 15.04.2018 года).
3. Кленова Т.В. Структура уголовно-правовой нормы и выражение ее предписаний в законодательстве // Советское государство и право. 1988. № 11.
4. Кленова Т.В. Основы теории кодификации уголовно-правовых норм. Самара, 2001.
5. Кругликов Л.Л. Проблемы теории уголовного права: Избранные статьи. Ярославль, 1999.
6. Федеральный закон от 27 июня 2011 года за N 161-ФЗ «О национальной платежной системе» // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 20.04.2018 года).
7. Положение Банка России от 24 декабря 2004 г. № 266-П «Об эмиссии банковских карт и об операциях, совершаемых с использованием платежных карт» // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 20.04.2018 года).
8. Лопашенко Н.А. Основы уголовно-правового воздействия: уголовное право, уголовный закон, уголовно-правовая политика. СПб., 2004.
9. Теория государства и права: Учебник. Н.И. Матузов, А.В. Малько. М.: Юристъ, 2004.
10. Теория государства и права. Учебник. 4-е изд., перераб. и доп. / Л.А. Морозова М.: Российское юриди-

ческое образование, 2010.

11. Теория государства и права: учеб. / А. В. Мелехин. — М. : Маркет ДС, 2007.

12. Теория государства и права: Учебник. Н.И. Матузов, А.В. Малько. М.: Юристъ, 2004.

13. Теория государства и права. Учебник. 4-е изд., перераб. и доп. / Л.А. Морозова М.: Российское юридическое образование, 2010.

14. Гаухман Л.Д. Квалификация преступлений: закон, теория, практика. М., 2001.

15. Лопашенко Н.А. Основы уголовно-правового воздействия: уголовное право, уголовный закон, уголовно-правовая политика. СПб., 2004.

16. Закон РФ от 27.11.1992 года за № 4015-1 «Об организации страхового дела в Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 22.04.2018 года).

17. Гражданский кодекс РФ // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 25.04.2018 года).

18. Федеральный закон от 29 ноября 2010 г. № 326-ФЗ «Об обязательном медицинском страховании в Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 25.04.2018 года).

19. Федеральный закон от 29.12.2006 года за № 255-ФЗ «Об обязательном социальном страховании на случай временной нетрудоспособности и в связи с материнством» // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 26.04.2018 года).

20. Федеральный закон от 12.01.1996 года за № 8-ФЗ «О погребении и похоронном деле» // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 26.04.2018 года).

21. Уголовное право России. Части Общая и Особенная / Под ред. А.В. Бриллиантова. М., 2009.

22. Федеральный закон от 21.12.2013 года за № 353-ФЗ «О потребительском кредите (займе)» // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 27.04.2018 года).

23. Кругликов Л.Л., Смирнова Л.Е. Унификация в уголовном праве. СПб., 2008.

24. Федеральный закон от 02.12.1990 № 395-1 «О банках и банковской деятельности» // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 27.04.2018 года).

25. Дубовик О.Л. Экологическое право в вопросах и ответах: Учебное пособие. М., 2001.

26. Гаухман Л.Д. Квалификация преступлений: закон, теория, практика. М., 2005.

27. Бойко А.С. Бланкетность – гордиев узел уголовного права // Библиотека уголовного права и криминологии. 2013. № 1.

28. Энциклопедия уголовного права. Т. 1. Понятие уголовного права. СПб., 2005.

*Статья поступила в редакцию 28.04.2018*

*Статья принята к публикации 26.06.2018*

УДК 349.3

## СУЩНОСТЬ И ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕНСИОННОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ХАКАСИЯ

© 2018

**Шведчикова Елена Викторовна**, старший преподаватель кафедры «Теории и истории государства и права», Института Истории и права  
*Хакасский государственный университет имени Николая Федоровича Катанова*  
(655001, Россия, Абакан, проспект Ленина, 92, e-mail: leena\_vik@mail.ru)

**Аннотация.** Рассматривается понятие обслуживания и значение данного термина в русском языке. Дается понятие пенсионного обслуживания. Отмечается существование многообразных видов социальной помощи в современной России. Выявляется особая роль пенсии как основного источника жизнеобеспечения нетрудоспособного населения страны. Определены главные задачи пенсионной системы любого современного государства. Отмечается существование разнообразных моделей пенсионных систем в мировом пространстве. В качестве наиболее эффективного способа совершенствования моделей пенсионных систем названо реформирование путем заимствования опыта и деталей из моделей других государств. Рассматривается роль такого заимствования и дается его оценка. Отмечается начало процесса реформирования пенсионной системы в России. Дается характеристика структурных элементов пенсионной системы. Выявлены основы особой актуальности вопросов пенсионного обслуживания населения в республике Хакасия. Дана характеристика органам, осуществляющим пенсионное обеспечение в Хакасии, рассмотрен объем их компетенции. Представлено многообразие видов пенсионного обеспечения в Хакасии. Изложены наиболее актуальные для данного региона проблемы организации пенсионного обслуживания, и возможные пути их решения. Материалы, раскрывающие понятие, принципы и структуру системы пенсионного обеспечения в Российской Федерации были частично изложены автором в статье «Пенсионное обслуживание населения: понятие и роль в современной России». Так как данная статья является продолжением серии статей посвященных проблеме пенсионного обеспечения в Российской Федерации.

**Ключевые слова:** пенсионное обслуживание, пенсионная система, подсистемы системы пенсионного обеспечения, органы управления пенсионным обеспечением, пенсионное обеспечение, пенсионное обслуживание в Республике Хакасия, виды пенсий, прожиточный минимум пенсионеров, пенсионный возраст, способы доставки пенсии, адресная социальная помощь пенсионерам, реформирование пенсионной системы.

## THE ESSENCE AND PROBLEMS OF THE ORGANIZATION OF PENSION SERVICING POPULATION IN THE REPUBLIC OF HAKASIA

© 2018

**Shvedchikova Elena Viktorovna**, senior teacher of Department “Theory and history of state and law”, Institute of History and law  
*Khakas State University named after Nikolai Fyodorovich Katanov*  
(655001, Russia, Abakan, Lenin Avenue, 92, e-mail: leena\_vik@mail.ru)

**Abstract.** The concept of service and the meaning of this term in the Russian language are considered. The concept of pension service is given. The existence of various types of social assistance in modern Russia is noted. The special role of pension as the main source of livelihood of the disabled population of the country is revealed. The main tasks of the pension system of any modern state are defined. The existence of various models of pension systems in the world is noted. As the most effective way to improve the models of pension systems reformation by borrowing experience and details from the models of other states is called. The role of such borrowing is considered and evaluated. The beginning of the process of reforming the pension system in Russia is noted. The characteristic of structural elements of pension system is given. The bases of special relevance of questions of pension service of the population in the Republic of Khakassia are revealed. The bodies engaged in pension provision in the Republic of Khakassia are characterized, the extent of their competence is considered. A variety of types of pension provision in the Republic of Khakassia is defined. The most urgent problems of organization of pension service and possible ways of their solution are stated for this region. The materials that reveal the concept, principles and structure of the pension system in the Russian Federation were partially presented by the author in the article “Pension service of the population: the concept and role in modern Russia”. This article continues of a series of articles devoted to the problem of pension provision in the Russian Federation.

**Keywords:** pension system, pension system subsystems, pensions management authorities, pensions, pension services in the Republic of Khakassia, types of pensions, subsistence minimum of pensioners, retirement age, ways to deliver pensions, targeted social assistance to pensioners, pension reform.

В настоящее время в социальной сфере появились разнообразные виды социальной помощи и, не смотря на это многообразие – пенсия является основным источником обеспечения жизни всего нетрудоспособного населения [1]. При этом пенсионное обеспечение населения России остается одной из наиболее актуальных проблем в нашей стране в настоящее время [2].

Главная задача пенсионной системы любого современного государства состоит не только в обеспечении нетрудоспособных граждан, но и в формировании у трудоспособной в настоящее время части общества, уверенности в защищенной старости.

Пенсионная система может рассматриваться как совокупность институтов: правовых, экономических, а так же организационных, имеющих общей целью, предоставление различных видов материального обеспечения людям, попавшим в сложную жизненную ситуацию и испытывающих материальные трудности. Материальное обеспечение предоставляется им преимущественно в виде выплаты пенсии и оказания социальной помощи.

В свою очередь под совокупностью правовых институтов можно понимать целый комплекс нормативно-правовых актов определяющих не только структуру пенсионной системы, но и весь порядок пенсионного обеспечения граждан. Финансовую сторону пенсионного обеспечения составляет экономическая подсистема или институт. Как правило, в каждом государстве четко определен порядок финансирования пенсионного обеспечения. В качестве источников финансирования используются: средства из бюджета государства, взносы потенциальных пенсионеров еще в период своей трудовой деятельности и другие источники.

Что касается организационных институтов, то здесь речь идет о системе органов управления пенсионным обеспечением. Это специально созданные для этих целей органы, и организации. Так, в России, например, это Пенсионный фонд РФ с региональными отделениями и управления на местах, а так же органы исполнительной власти – МВД России, Минобороны России и другие.

Несмотря на обширную нормативную базу, регулиру-

ющую обеспечение пенсиями в Российской Федерации до настоящего времени отсутствуют легальные понятия пенсионной сферы, такие, как пенсионное обеспечение и пенсионное обслуживание.

Так, в словарях по юриспруденции, пенсионное обеспечение рассматривается как форма материального обеспечения граждан со стороны государства или иных субъектов в установленных законом случаях. Основаниями для пенсионного обеспечения в Российской Федерации согласно действующего законодательства являются: соответствующий возраст, инвалидность, смерть кормильца (для нетрудоспособных членов его семьи), длительное выполнение определенной профессиональной деятельности [3].

Для более точного понимания термина пенсионное обслуживание уясним значение слова «обслуживание» представленное в русском языке. Обслуживание – это любое действие, совершаемое одной стороной для другой стороны, имеющее нематериальный характер и не приводящее к возникновению права собственности, на что бы то ни было [4].

Опираясь на вышеизложенное понятие, пенсионное обслуживание, следует рассматривать как комплексную систему, которая функционирует на основе законодательных актов государства, принятых с целью защиты граждан находящийся в сложной жизненной ситуации в отдельные периоды их жизни.

Пенсионное обслуживание как элемент социальной защиты населения, в современной России основывается на двух основных принципах: страхования и социальной защиты. Указанные принципы состоят: во-первых – в использовании ежемесячных денежных отчислений в качестве страховых выплат в ПФ; во-вторых – в постоянной необходимости производить доплаты из государственного бюджета в Пенсионный Фонд страны, для поддержания пенсионных выплат на необходимом уровне. Именно поэтому, для пенсионеров пенсионное обслуживание практически всегда представляет собой сочетание заинтересованности конкретных людей в обеспечении своего будущего и дополнительных мер защиты со стороны государства, которые вполне могут быть рассмотрены как забота сегодняшнего поколения о пожилых людях (стариках).

Республика Хакасия, один из субъектов Российской Федерации, территорией которого является значительная часть Хакаско – Минусинской котловины, ее границы составляют северо-западные отроги Саяно-Алтайского нагорья.

Территориальное деление республики Хакасии включает следующие элементы: 8 районов и города республиканского значения, такие как Абакан, Абаза, Саяногорск, Сорск, Черногорск. В состав территории республики Хакасии входит 271 населенный пункт.

В настоящее время численность населения республики превышает 537 668 тыс. человек, а население города Абакана составляет почти 180 000 тыс. человек. Плотность населения – 8,7 человека на 1 км<sup>2</sup> [5].

Вопросы, касающиеся пенсионного обеспечения особенно актуальны для республики Хакасия. Уже в течение последних десяти лет ежегодно фиксируется тенденция увеличения количества пенсионеров проживающих в республике. Так в 2016 году число пенсионеров увеличилось на 1 849 человек и на начало 2017 года составило 154 442 человек.

Основным государственным органом, осуществляющим пенсионное обеспечение в Хакасии, является Пенсионный фонд республики Хакасии. Вопросами организации пенсионного обслуживания в Хакасии занимается целая система органов. Это государственные и частные пенсионные фонды, для которых эта деятельность является основной, а так же органы доставки и выплаты пенсии – кредитные организации и федеральная почтовая служба «Почта России».

В соответствии с положением об Абаканском отделении ПФР, данное отделение выполняет следующие функции. Во-первых, производит целевой сбор и аккумуляцию страховых взносов, а также финансирование расходов по пенсионному обеспечению. Во-вторых, осуществляет организацию работы по взысканию с работодателей и граждан, виновных в причинении вреда здоровью работников и других граждан, сумм государственных пенсий по инвалидности вследствие трудового увечья, профессионального заболевания или по случаю потери кормильца. В-третьих, производит капитализацию средств отделения ПФР, а также привлечение в ПФР добровольных взносов физических и юридических лиц.

Отделение Пенсионного фонда в республике Хакасия обеспечивает выплаты различных видов пенсий. По состоянию на 01.01.2017 численность получателей на страховую пенсию составляет 135 134 тысячи, а так же на пенсию по государственному пенсионному обеспечению приходится 19 138 тысяч пенсионеров. Приведем некоторые виды пенсий и количество их получателей в Хакасии:

- пенсии военнослужащим и членам их семей – 160 человек;
- пенсии пострадавшим в результате радиационных или техногенных катастроф и членам их семей – 127 человек;
- пенсии федеральным государственным гражданским служащим – 326 человек;
- социальные пенсии – 18 125 человек.
- пенсии участникам Великой Отечественной войны – 162 человека;
- пенсии родителей погибших военнослужащих – 164 человека;
- пенсии гражданам, награжденным знаком «Жителю блокадного Ленинграда» – 16 человек и др.

В начале 2017 года территориальными органами ПФР после проведенной подготовительной работы была произведена единовременная выплата пенсионерам в размере 5000 рублей в соответствии с принятым Федеральным законом №385 от 22 ноября 2016 года [6]. Доставочные документы в организации, осуществляющие доставку пенсий, сформированы на 154 008 человек.

Организация пенсионного обеспечения в республике Хакасия характеризуется наличием следующих проблем, которые успешно разрешаются в настоящее время или еще требуют своего разрешения.

Во-первых, это проблема приведения в соответствие регионального прожиточного минимума пенсионера, федеральному прожиточному минимуму. Региональный прожиточный минимум пенсионера в Хакасии в 2018 году составил – 8 543руб. Федеральный прожиточный минимум пенсионера в 2018 году составляет 8 726руб. В целом, следует отметить, что за последние годы данные показатели практически сравнялись.

Во-вторых это проблема необходимости увеличения размера страховой пенсии. С начала текущего года в республике Хакасии страховые пенсии увеличились на 5,4 %, в связи с ростом потребительских цен за предшествующий год. Средняя сумма страховой пенсии в Абакане, столице республики Хакасии составляет 12 546 рублей.

Одной из актуальных проблем для пенсионного обеспечения в республике Хакасия и для всей страны в целом является проблема повышения пенсионного возраста. Увеличение возраста выхода на пенсию на 5 лет, дает одновременно двойной эффект. Первоначально действительно может происходить экономия бюджетных средств, но затем, так как все текущие расчеты и планирование бюджета по развитию пенсионной системы ведется в Хакасии с учетом законодательно определенного в Российской Федерации пенсионного возраста, а именно для женщин 55 лет и 60 лет для мужчин, при выходе данных людей на пенсию, позже сократится

предполагаемый период пенсионного обслуживания. Следовательно, размер пенсии должен увеличиться. А это увеличит нагрузку на работодателей республики, что конечно не желательно.

Еще одной проблемой является плохая осведомленность жителей республики о пенсиях, как таковых, а именно о методах ее формирования, сроках и размерах. О том, как улучшить жизнь в старости, с трудом представляет работающая молодежь, и даже граждане, находящиеся в возрасте близком к пенсионному возрасту, имеют о пенсии весьма общие представления. Кроме того, далеко не все пенсионеры имеют представление об особенностях и порядке оказания адресной помощи финансируемой Пенсионным фондом Российской Федерации и осуществляемой так же за счет средств республиканского бюджета. Что создает свободные возможности для активизации действия мошенников.

В качестве способа преодоления данной проблемы может быть предложена активизация просветительской деятельности освещающей сферу пенсионного обеспечения в Хакасии и в целом в стране. Просветительская деятельность может быть осуществлена при непосредственной поддержке республиканского Пенсионного фонда либо непосредственно специалистами Управлений Пенсионного фонда, в форме уроков пенсионной и социальной грамотности для старшекласников школ и студентов образовательных учреждений города и республики. Продолжительность пенсионного периода в жизни среднестатистического человека, равна суммарной продолжительности детского и юношеского периодов в его жизни. Следует отметить, что пенсионный период как этап человеческой жизни достаточно продолжителен, следовательно, каждый человек должен быть подготовлен к этому новому, серьезному этапу в своей жизни. Во-первых, сохранив свое здоровье и во вторых обеспечив себя пенсией. Ежегодная модернизация пенсионной системы создает реальные возможности увеличения будущей пенсии. Очень жаль, что современная система образования на всех ее уровнях не дает практических знаний, которые позволили бы формировать пенсионную грамотность на новом, более высоком уровне. Причем базовые знания в сфере пенсионного обеспечения необходимы в Российской Федерации и в республике Хакасии не только для школьников и студентов, но и более взрослому населению. Развитие пенсионной грамотности повысит осведомленность граждан об их правах в данной сфере, о способах увеличения будущей пенсии, и о Программе государственного софинансирования пенсии.

Следующая проблема пенсионного обслуживания касается непосредственно способа доставки пенсии. Следует отметить, что в республике Хакасия среди всех способов доставки пенсии, а особенно пенсии на дом, именно почтовая доставка занимает лидирующую позицию до настоящего времени, так как является наиболее удобной для пенсионеров [7].

Для оказания такой бесплатной услуги требуется написать заявление в почтовом отделении, возможно оформление доставки пенсионного обеспечения на дом – в установленный день. Оплачивается данная услуга Пенсионным фондом России. При всем многообразии современных способов получения денежного обеспечения: электронные деньги, счет в банке и так далее, данный способ достаточно востребован особенно для неработающих пенсионеров и пенсионеров которым трудно самостоятельно передвигаться даже в пределах конкретного населенного пункта.

Абсолютным недостатком такого способа является необходимость для пенсионера иногда в течении всего дня ожидать прихода почтальона, так как время доставки пенсии не может быть определено точно. А для сотрудника почты, к сожалению, до настоящего времени сохраняется опасность стать объектом посягательства для правонарушителей, так как в течении дня он передвигается по населенному пункту с наличными денеж-

ными суммами.

Многие пенсионеры Хакасии выбирают такой вид доставки пенсии, как получение в почтовом отделении по месту своего жительства. При установлении пенсии назначается дата, когда пенсионер сможет получить пенсию на почте. Но это совсем не означает, что пенсию можно будет получить только в этот день, можно получить ее в другой день позже назначенного, но не ранее назначенного дня. Среди недостатков данного способа следует отметить сложность для пенсионера добраться до своего пенсионного отделения.

Согласно законодательству Российской Федерации способ доставки пенсионного обеспечения определяется пенсионером самостоятельно в заявительном порядке через ПФР.

В целом, осуществляемый в настоящее время в нашей стране процесс реформирования системы пенсионного обеспечения основан на сохранении и укреплении государственной пенсионной системы, но при этом данный процесс характеризуется развитием абсолютно новых форм пенсионного обеспечения. Действующая до настоящего времени пенсионная система распределительно-накопительного характера, главным недостатком которой является возникновение дефицита в бюджетном финансировании, должна быть полностью модернизирована, как не отвечающая потребностям экономически активного большинства населения.

Указанные выше проблемы в организации пенсионного обслуживания населения в республике Хакасия должны быть, и могут быть разрешены в процессе реформирования пенсионной системы региона и всей страны. Важно отметить, что основу формирования новой пенсионной системы должны составить принципиально новые базовые принципы: добровольность, экономическая целесообразность, инвестиционная привлекательность, правовая и финансовая защищенность. В целом, нужно понимать, что в качестве основы реформирования пенсионной системы в Российской Федерации, должны рассматриваться международные стандарты в сфере пенсионного обеспечения. Процесс реформирования системы пенсионного обеспечения не является кратковременным, а рассчитан на достаточно продолжительный период.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шведчикова Е.В. Пенсионное обслуживание населения: понятие и роль в современной России // Сборник статей XII международной научно-практической конференции, часть 2, М.: «Научно-издательский центр «Актуальность РФ», 2017. С. 201.
2. Федеральный закон от 15.12.2001 N 166-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «О государственном пенсионном обеспечении в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017). //Собрание законодательства Российской Федерации от 2018г., N 4, ст.614.
3. Борисов А. Б. Большой юридический словарь. М.: Книжный мир. 2010. С. 513.
4. Ищенко О.А. Пермяков О.В. Реформирование пенсионного законодательства Российской Федерации // Юрист. 2003. № 6. С. 8.
5. Информационно-статистический бюллетень «ОПФР по Республике Хакасия за 2016 год» в 2016 году и задачах на 2017 год» <http://pfrf.ru/>.
6. Федеральный закон от 22.11.2016 N 385-ФЗ «О единовременной денежной выплате гражданам, получающим пенсию» // Собрание законодательства Российской Федерации от 2017. № 2. ст. 400 (часть I).
7. Доклад управляющего Отделением Пенсионного фонда России по Хакасии В.А. Филонова «Об итогах работы ГУ-Отделения ПФР по Республике Хакасия 2016 <http://pfrf.ru/>.

*Статья поступила в редакцию 17.04.2018  
Статья принята к публикации 26.06.2018*

**ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:**

**Азимут научных исследований: педагогика и психология** (№ 75 в Перечне ВАКа)

(научные направления: педагогические науки; психологические науки)

**Азимут научных исследований: экономика и управление** (№ 76 в Перечне ВАКа)

(научные направления: экономические науки; политические науки)

**Балтийский гуманитарный журнал** (№ 135 в Перечне ВАКа)

(научные направления: языкознание; литературоведение; юридические науки; педагогические науки)

**Карельский научный журнал** (входит в РИНЦ)

(научные направления: педагогические науки; экономические науки; социологические науки)

**Структурные параметры:**

Статьи должны иметь элементы, отвечающие следующим параметрам:

–Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

–Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы.

–Формирование целей статьи (постановка задания).

–Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

–Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

–Список литературы.

**Технические параметры:**

Названия файла:

•Фамилия\_направление\_город (например: Иваненко\_право\_Киев, Романов\_психология\_Анадырь и т.д.)

**Стандарты:** шрифт Times New Roman, кегль – 10, междустрочечный интервал – 1, абзацный отступ – 0,5 см (*это сделано для того, чтобы автор точно знал сколько страниц текста у него будут в журнале*), все поля – 2 см, литература – В ПОРЯДКЕ ПОЯВЛЕНИЯ В ТЕКСТЕ (желательно не менее 20 наименований), редактор Word, тип файла – документ Word 97-2003 (обязательно).

Ключевые слова (три строчки) и аннотация (не менее 150-200 слов) на русском и английском.

Непрерывные пробелы между цифрами, инициалами и фамилией.

Не путать тире (–) и дефис (-).

Формулы оформляются через редактор формул «MathType» или «Microsoft Equation», размер символов

- 10 (обязательно), длина формул не должна превышать 80 мм (обязательно), латинские символы

набираются курсивом, греческие – прямым шрифтом, КИРИЛЛИЦА НЕ ДОПУСКАЕТСЯ.

Рисунки, выполненные векторной графикой, должны быть помещены одним объектом или сгруппированы. Сканированные рисунки исполнять с раздельной возможностью не менее 300 dpi.

**Справочная информация:**

1. Для определения УДК можно использовать следующие ссылки:

А) <http://teacode.com/online/udc/>

Б) <http://www.naukapro.ru/metod.htm>

2. Для перевода на английский или другие языки можно использовать следующие ссылки:

А) <http://translate.yandex.ru/> (переводит отчества и ученые степени)

Б) <http://translate.google.com/>

*Статью обязательно дать на вычитку соответствующим филологам*

3. Для проверки статьи на антиплагиат (проверка обязательна) ссылка:

А) <http://www.antiplagiat.ru/index.aspx> (результаты хранятся у автора и высылаются по запросу редколлегии)

**ЕСЛИ ВОЗНИКАЮТ ВОПРОСЫ: СМОТРИТЕ ОБРАЗЕЦ!**

**Материалы подаются в редакцию:**

до 1 марта (мартовский номер)

до 1 июня (июньский номер)

до 1 сентября (сентябрьский номер)

до 1 декабря (декабрьский номер)

Статьи в обязательном порядке размещаются в системе РИНЦ - российского индекса научного цитирования (elibrary, ссылка: <http://elibrary.ru/titles.asp>) и на сайте журналов.

**Размещение статей в журнале платное (за исключением аспирантов и докторантов очной формы):**

А) для тех, кому нужен электронный макет журнала оплата составляет:

- АНИ: педагогика и психология - 4770 рублей за статью;

- АНИ: экономика и управление - 4774 рубля за статью;

- Балтийский гуманитарный журнал – 4777 рублей за статью;

- Карельский научный журнал - 2222 рубля за статью.

Б) для тех, кому нужен печатный вариант журнала: дополнительно 900 рублей за 1 экземпляр журнала (им также высылается и электронный макет журнала).

**Оплата производится после сообщения о приеме статьи к публикации**, после чего автором высылается скриншот или фото оплаты на адрес журнала:

•Фамилия\_оплата\_город (например: Иваненко\_оплата\_Киев)

**Статью высылать по адресу** (обязательно указывайте научное направление):

ANI-ped-i-psych@ya.ru (АНИ: педагогика и психология)

ANI-ekonom-i-politika@ya.ru (АНИ: экономика и управление)

BalticGZ@yandex.ru (Балтийский гуманитарный журнал)

KarelianNZ@yandex.ru (Карельский научный журнал)

**БАНКОВСКИЕ РЕКВИЗИТЫ (для российских авторов)**

НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования»

ИНН 6322026413 КПП 632401001 ОГРН 1036301048541

р/с 40703810554060000532

ПОВОЛЖСКИЙ БАНК ОАО «СБЕРБАНК РОССИИ» Г.САМАРА

к/с 30101810200000000607

БИК 043601607; ОКВЭД 80.22.1, 80.22.22, 80.30.3, 80.42, 80.10.3; ОКПО 20977719; ОКОГУ 49013 ОКТМО 36740000

ОКФС 16 ОКОПФ 96

**В назначении платежа обязательно указывайте:** Публикация научной статьи (или оплата за обучение – если в банке в перечне нет такой строки)

Более полную информацию, а также образцы оформления статей можно получить на сайте журнала: [http://www.naravno.ru/pages/nauchnye\\_jurnaly/](http://www.naravno.ru/pages/nauchnye_jurnaly/)