

СОДЕРЖАНИЕ

филологические науки

ФУНКЦИОНАЛЬНО - ГРАММАТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ АНГЛИЙСКОГО ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ (The Imperative Mood) И КЫРГЫЗСКОГО ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ (буйрук ынгай) Акишева Нургуль Садирбековна.....	15
ФУНКЦИОНАЛЬНО - ГРАММАТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ АНГЛИЙСКОГО ИЗЪЯВИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ (The Indicative Mood) И КЫРГЫЗСКОГО ИЗЪЯВИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ (баяндагыч ынгай) Акишева Нургуль Садирбековна.....	18
ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ТЕРРИТОРИИ АЗЕРБАЙДЖАНА Бабаева Севиндж Октай кызы.....	21
О ВОКАЛИЗМЕ СОВРЕМЕННОГО ОСЕТИНСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА (В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ) Баскаева Жанна Хасанбековна.....	24
ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ АУТЕНТИЧНЫЙ ПЕСЕННЫЙ МАТЕРИАЛ Блиева Жанна Максимовна.....	29
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СПОСОБА ПРИДАНИЯ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ОСОБОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ Блиева Жанна Максимовна.....	32
АСПЕКТУАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕВЕРБАТИВОВ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ Болотова Елена Валерьевна, Микаилова Наиля Газимовна.....	38
ПОЛИМОРФНОСТЬ БИОГРАФИИ КАК ЖАНРА СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ Бондаренко Юрий Борисович.....	42
ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА В РЕАГИРУЮЩИХ РЕПЛИКАХ АДРЕСАТА ПОЛИТИЧЕСКОГО ИНТЕРВЬЮ: СРЕДСТВА МАРКИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА Борисенко Виктория Александровна.....	47
ФЕНОМЕН ЭКСТЕНСИОНАЛЬНЫХ И ИНТЕНСИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗНЫХ СРАВНЕНИЙ В ЯЗЫКЕ ПРОЗЫ Б. ПОПЛАВСКОГО Былкова Светлана Викторовна, Кудряшов Игорь Александрович.....	51
ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ) Ван Дань.....	56
СТРУКТУРА ТЕРМИНОВ РОДСТВА В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ Гаджихамедов Нурмагомед Эльдерханович, Хочагова Юлдуз Умарпашаевна, Саидова Гульбарият Сатрутдиновна, Акавова Аида Исламгереевна.....	59
ТИПЫ И СОЧЕТАНИЯ ПОВТОРОВ В ПОСЛОВИЦАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА Гриченко Людмила Владимировна.....	63
РОЛЬ ИЗОСЕМИЧЕСКИХ И НЕИЗОСЕМИЧЕСКИХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА Громенко Мария Викторовна, Петрухин Виктор Иванович.....	67
СУЩНОСТЬ ТЕРМИНОВ «ПРЕСУППОЗИЦИЯ» И «ПРЕЗУМПЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ Жарина Ольга Александровна.....	70
«ВОЙНА И МИР» Л.Н.ТОЛСТОГО И СЕМЕЙНОЕ ПРАВО РОССИИ НАЧАЛА XIX ВЕКА Жаров Владимир Алексеевич.....	73
АНГЛИЙСКИЕ БАЛЛАДЫ В ПЕРЕВОДАХ ВС. РОЖДЕСТВЕНСКОГО: «НАСЛЕДНИК ПОМЕСТЬЯ ЛИНН» Жаткин Дмитрий Николаевич, Дурина Ольга Александровна.....	76
НЕОПУБЛИКОВАННЫЙ ПЕРЕВОД ФРАГМЕНТОВ «МАЗЕПЫ» ДЖ.Г.БАЙРОНА Жаткин Дмитрий Николаевич, Дурина Ольга Александровна.....	80
АЛЕКСЕЙ НЕДОГОНОВ КАК ПЕРЕВОДЧИК АНГЛИЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ ПОЭТОВ Жаткин Дмитрий Николаевич.....	84
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С НАЗВАНИЯМИ ЖИВОТНЫХ ОВЦА/БАРАН В РУССКОМ ЯЗЫКЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ) Жонь Илинъ.....	88
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ИМЕНАМИ СОБСТВЕННЫМИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Зиньковская Анастасия Владимировна, Андрисян Изабелла Феликсовна.....	91
ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭГО-КАТЕГОРИИ В ПРОЗЕ Иосилевич Наталья Вячеславовна.....	94
СТРУКТУРА МНОГОЗНАЧНОГО ДЕРИВАТА КАК СИМБИОЗ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ДЕРИВАЦИИ Касимова Гульзухра Кевировна.....	98

РОССИЯ ИВАНА БУНИНА: ЕЛЕЦКИЙ УЕЗД В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ ПИСАТЕЛЯ Климова Галина Павловна.....	102
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЕНДЕРНЫХ МОДЕЛЕЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ Ковалева Елена Юрьевна, Ежгурова Анастасия Анатольевна, Никитенко Татьяна Владимировна, Сокур Елена Анатольевна.....	105
ГОЛОФРАЗИС КАК СПОСОБ ЭКОНОМИИ ЯЗЫКОВЫХ УСИЛИЙ Ковынева Ирина Анатольевна.....	110
ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ОЛОНХО Корякина Антонина Федоровна, Герасимова Лилия Николаевна.....	113
ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТАТУС НЕКОТОРЫХ СУФФИКСОВ КОСВЕННОЙ ОСНОВЫ ИМЕНИ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ Магомедов Магомед Абдулкадирович, Магомедова Меседу Магомедовна.....	118
ПОВЕСТЬ КАК ЖАНР ИНГУШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ Мартазанов Арсамак Магомедович.....	121
ПРОБЛЕМА ЕВРО-АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ Мележик Карина Алексеевна.....	124
ИНФИНИТИВНЫЕ ПРЕДИКАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОЙ КОМПРЕССИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ Мкртчян Тамара Юрьевна, Борисенко Виктория Александровна.....	128
ФИЛОСОФСКАЯ ПЕНТАЛОГИЯ Б. ШОУ «НАЗАД К МАФУСАЙЛУ» В ВОСПРИЯТИИ К.И. ЧУКОВСКОГО Морозова Светлана Николаевна, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	133
ПЕРИФРАЗА В СОВРЕМЕННОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ: ПРАГМАТИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Норлусенян Вячеслав Суренович.....	137
ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ТОПОНИМИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ АВАРСКОГО ЯЗЫКА Оцомиева-Тагирова Забихат Магомедовна.....	140
О ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ТЕКСТАХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИХ ГАЗЕТ Парфенова Ксения Сергеевна.....	143
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ КОНЦЕПТОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ BIG DATA (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «ПРОСТРАНСТВО») Колмаков Владимир Владимирович, Полякова Александра Григорьевна.....	146
ДРАМА Г. КЛЕЙСТА «ПРИНЦ ФРИДРИХ ГОМБУРГСКИЙ»: ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ МОДИФИКАЦИИ ИДЕЙ И ОБРАЗОВ Рубцова Елена Викторовна, Петрова Наталья Эдуардовна.....	150
МНОГООБРАЗИЕ ФОРМ ЖУРНАЛИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В.Я. ЛАКШИНА (ГАЗЕТНАЯ И ТЕЛЕВИЗИОННАЯ ПУБЛИЦИСТИКА) Рубцова Елена Викторовна.....	155
ПУБЛИЦИСТИКА В.Я. ЛАКШИНА В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ 1960-1980-Х ГГ. Рубцова Елена Викторовна.....	160
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ АРГУМЕНТАЦИИ В АМЕРИКАНСКИХ ПРЕДВЫБОРНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ Рыжикова Марина Дмитриевна.....	165
ПОЭМА ДЖ.Г.БАЙРОНА «БЕППО» В ПЕРЕВОДЕ П.А.КОЗЛОВА Рябова Анна Анатольевна, Жаткин Дмитрий Николаевич.....	170
СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КУМЫКСКОЙ ДИАЛЕКТОЛОГИИ Саидов Абдулкерим Магомедович.....	175
СОСЛАГАТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЕ КАК ГРАММАТИЧЕСКИЙ МАРКЕР РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯТИВНОЙ СТРАТЕГИИ Самофалова Марина Владимировна.....	179
ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК И ФРАНКОФОНИЯ – МНОГОВЕКОВОЕ КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА Сидакова Нелли Валентиновна.....	182
ДИССОНАНС В РАМКАХ ДИСКУРСА Синёв Александр Дмитриевич.....	187
ГЕНДЕРНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН Смирнов Павел Юрьевич.....	191
ГИДРОНИМЫ В КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ Спалек Оксана Николаевна.....	194
АКУСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУССКОГО ГЛАСНОГО /А/ В СПОНТАННОЙ РАЗГОВОРНОЙ И ВОКАЛЬНОЙ РЕЧИ Сысоенко Виктория Владимировна, Гусева Светлана Ивановна.....	197
ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ КАК АКТУАЛЬНЫЙ СПОСОБ СОЗДАНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ В РУССКОМ ЮМОРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Сюй Минюань.....	201

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИЙ ЭВФЕМИЗМОВ В ЮМОРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Сюй Минюань.....	204
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КРЕОЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ Тюрин Павел Михайлович, Яськова Альбина Владимировна.....	207
ОСОБЕННОСТИ ДАРГИНСКОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКИ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА НАРОДНОГО ПОЭТА ДАГЕСТАНА МАГОМЕДА ГАМИДОВА) Убайдулаева Шамай Адзиевна.....	211
К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ СОСТАВЛЕНИЯ ДВУЯЗЫЧНОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ Хлыбова Марина Анатольевна.....	214
СВОЕОБРАЗИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ФОРМ, ПРЕДСТАВЛЕННОЕ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ КИТАЙСКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ Цянь Цзинь.....	217
ГЕРОИЗМ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ (КАК СЕВЕРОКАВКАЗСКОЙ, ТАК И ЧЕЧЕНСКОЙ) ПРОЗЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВВ Чукуева Зарема Нажмудиновна.....	220
<i>педагогические науки</i>	
МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ Абдуразаков Магомед Мусаевич, Доржпалам Оюунтуяа.....	223
ИЗ ОПЫТА СОСТАВЛЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ Адаева Ольга Михайловна, Дудникова Гульнара Маратовна.....	227
ТРАДИЦИОННЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КАК ФЕНОМЕН ТАДЖИКСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ Азизи Фарогат Абдукаххорзода, Рофиева Фотима Сироджевна.....	231
СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРАТОРОМ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ Александрова Екатерина Александровна, Суменков Илья Алексеевич.....	235
ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ХОЛИСТИЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА Анискин Владимир Николаевич, Богословский Владимир Игоревич, Бусыгина Алла Львовна, Добудько Татьяна Валерьяновна.....	239
НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ РОССИЙСКОЙ АРМИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА Анфалов Евгений Владимирович.....	244
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕТКОЙ СТРЕЛБЫ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД Афиногенов Тимофей Петрович, Синянский Владимир Александрович.....	248
ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА КОНТЕКСТНОГО ТИПА Бакленева Светлана Александровна.....	250
АНАЛИЗ ЭТИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАГРУЗОК И ПУТИ ИХ НИВЕЛИРОВАНИЯ Барсукова Елена Владимировна.....	254
БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ Бекова Марина Ивановна.....	259
ИГРА (РЕКЛАМА) КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ Блиева Жанна Максимовна.....	262
ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МОНГОЛИИ Будаева Татьяна Чагдуровна, Намсараев Сергей Дашинимаевич.....	266
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ИНТЕГРАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ХОЛИСТИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ Анискин Владимир Николаевич, Бусыгина Алла Львовна.....	269
ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА АКТИВНОСТЬ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ Воробьева Ирина Николаевна, Годжиев Георгий Тимофеевич.....	273
ИНТЕГРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С БАЗОВЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ Кадиев Алибек Хаирбекович, Гетоева Людмила Кайсыновна.....	277
ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗРАБОТКИ И ЭКСПЛУАТАЦИИ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА «ПРОГРАММИРОВАНИЕ НА PYTHON») Горбатов Сергей Васильевич, Добудько Александр Валерьянович, Добудько Татьяна Валерьяновна, Пугач Ольга Исааковна.....	281

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГРАФО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА БАЗОВОЙ КАФЕДРЕ Горлицына Ольга Александровна.....	285
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ Гриднева Наталья Александровна, Шайхутдинова Халида Абдрахмановна.....	289
ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА Гузь Юлия Алексеевна.....	294
ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОСТИ В КУЛЬТУРОЛОГИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Гущина Анна Владимировна.....	297
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОНЛАЙН КУРСА В СИСТЕМЕ E-LEARNING Гущина Оксана Михайловна, Очеповский Андрей Викторович.....	301
ВОЗМОЖНОСТИ ОТКРЫТОГО ПРОСТРАНСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ Дмитриева Елена Юрьевна, Поляянова Лариса Альбертовна.....	305
ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА Горбатов Сергей Васильевич, Добудько Александр Валерьянович, Добудько Татьяна Валерьяновна, Пугач Ольга Исааковна.....	309
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ЗА РУБЕЖОМ: ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ Закатов Виктор Владимирович.....	313
МЕТОД КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ Иванова Ольга Эрнстовна, Точилкина Татьяна Григорьевна.....	316
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ Колесниченко Наталья Андреевна, Лаврова Лариса Сергеевна, Поломошнова Галина Анатольевна.....	320
ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ ОБУЧЕНИЯ, ТРЕБУЮЩИХ НАЛИЧИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО ПРИКЛАДНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ И СРЕДСТВ РАЗРАБОТКИ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ Кузьмичев Алексей Борисович.....	323
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСК НОВЫХ ПОДХОДОВ Левина Светлана Викторовна, Лисачкина Валентина Николаевна, Павловский Василий Алексеевич.....	327
ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ВО ВЬЕТНАМЕ Льонг Мань Ха, Лейфа Андрей Васильевич.....	331
ВЛИЯНИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ СТУДЕНТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Метелева Лилия Александровна.....	335
ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННЫХ ТАДЖИКСКИХ ЖЕНСКИХ РЕМЕСЕЛ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ Мирзоева Бунафша Исмоиловна.....	339
ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ Панюкова Екатерина Владимировна, Мкртычев Сергей Вазгенович.....	343
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА Недвецкая Марина Николаевна, Кардович Ирина Кимовна.....	347
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ Недвецкая Марина Николаевна, Миронова Дина Александровна.....	351
ПРОВЕДЕНИЕ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КВАЛИФИКАЦИИ В ФОРМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭКЗАМЕНА Одарич Ирина Николаевна, Коростелев Александр Алексеевич.....	355
ПЕРВООЧЕРЕДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗОВ Оймахмадова Шахноз Нуруловна.....	359
КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И ЦЕННОСТНОЙ КАРТИНЫ МИРА У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ Островский Сергей Николаевич.....	363
РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА Павлова Жанна Григорьевна.....	367

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ “МАТЕМАТИКА” Павлова Елена Сергеевна, Палферова Сабина Шехшанатовна.....	370
ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Пичугина Галина Антоновна.....	374
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ Рахимов Мухаммаднаби Махмадшохович.....	379
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ Рахмонзода Зоир Файзаллиевич, Давлатов Рахматулло Джурабекович.....	383
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО- КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ Рогалева Галина Ивановна.....	387
ПРИМЕНЕНИЕ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН КУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ Рогова Наталья Николаевна.....	390
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПОДГОТОВКИ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ Сидакова Нелли Валентиновна.....	393
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ Снегирева Людмила Валентиновна.....	398
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ Созаев Константин Губадиевич.....	402
РОЛЬ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ ПО БОТАНИКЕ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРОВ Соловьева Вера Валентиновна.....	406
К ВОПРОСУ О ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХЕ Сундеева Людмила Александровна, Шейкина Елена Алексеевна.....	410
КОРРУПЦИЯ КАК ИСКУШЕНИЕ ПРЕДАТЕЛЬСТВОМ Фомин Максим Сергеевич.....	413
РОЛЬ ВУЗОВСКОЙ НАУКИ В РАЗВИТИИ ЭКОНОМИКИ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА В 1920-60 ГГ Хисамутдинова Наталья Владимировна.....	416
ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ИСКУССТВО НАРОДНОГО ТАНЦА Цепляева Татьяна Николаевна.....	419
ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК ПРЕДИКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА Димухаметов Рыфкат Салихович, Столбова Елена Александровна, Цилицкий Виталий Сергеевич.....	422
РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В УЧЕБНО- ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО РЕГИОНА) Цораева Фатима Николаевна.....	425
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ПРОДУКТИВНОСТИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ Чигишева Оксана Павловна, Бондаренко Анна Валерьевна, Солтовец Елена Маратовна.....	429
СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ И ЕЁ РОЛЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ Шумова Ирина Викторовна, Петрова Наталья Эдуардовна.....	434
МАТЕМАТИКА И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМАТЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СУБЪЕКТОВ ПОЗНАНИЯ ПРОЦЕДУР КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ Элипханов Абдул-Вахид Имеляевич.....	439
ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ И КООРДИНИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ Ярыгина Неля Анатольевна.....	443
<i>юридические науки</i>	
ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА ТРАНСФОРМАЦИЮ НОРМ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА В РОССИЙСКУЮ ПРАВОВУЮ СИСТЕМУ Агамиров Карэн Владимирович.....	447
ОЦЕНКИ УСТОЙЧИВОСТИ ВЛИЯНИЯ СОГЛАШЕНИЙ О СОЗДАНИИ ЗОН СВОБОДНОЙ ТОРГОВЛИ НА ПРАВА ЧЕЛОВЕКА Бельская Екатерина Игоревна.....	454
ПРОЕКТ «МЕЖДУМОРЬЕ»: ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ Битяк Юрий Прокопьевич, Яковлюк Иван Васильевич, Шестопал Сергей Станиславович.....	458

СТЕПЕНЬ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОПАСНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КРИТЕРИЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ НАКАЗАНИЯ Валуйсков Николай Викторович, Бондаренко Любовь Викторовна, Арутюнян Ани Давидовна.....	463
ОСНОВАНИЯ ОСВОБОЖДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО ОТ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ Валуйсков Николай Викторович.....	466
ПОНЯТИЕ И ПРИНЦИПЫ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВА Воробьева Ольга Александровна, Чертакова Елена Михайловна.....	469
НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ ОСНОВА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН Дзагурова Наталья Хаджумаровна.....	472
СУДЕБНЫЕ ФУНКЦИИ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И РАЗВИТИЕ Курносова Валерия Витальевна.....	476
ВОПРОСЫ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВОГО СТАТУСА АДМИНИСТРАЦИИ ПРЕЗИДЕНТА РФ Лесных Елена Анатольевна.....	479
ПОЛИТИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПА СОРАЗВИТИЯ ПУБЛИЧНО- ВЛАСТНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА: КОНЦЕПЦИЯ, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ. Мамычев Алексей Юрьевич, Шестопал Сергей Станиславович, Калюжный Валерий Владимирович.....	482
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ТРАНСФОРМАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ И ПОЗНАНИЯ. Мамычев Алексей Юрьевич, Мордовцев Андрей Юрьевич, Шестопал Сергей Станиславович.....	487
РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННОСТЬ КАК ОСОБЫЙ ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ И ПРАВОМЕНТАЛЬНЫЙ ТИП Мордовцев Андрей Юрьевич, Мамычев Алексей Юрьевич, Шестопал Сергей Станиславович.....	492
МЕХАНИЗМЫ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНАМИ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ЗЕМЕЛЬНЫМИ РЕСУРСАМИ Плахина Анастасия Сергеевна.....	499
ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ИЗБИРАТЕЛЬНОМ ПРАВЕ Слесарев Юрий Васильевич.....	502
ЛИБЕРАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО НАСЛЕДСТВЕННОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ОТНОШЕНИИ ОСУЖДЕННЫХ – КОНЦЕНТРИРОВАННОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ СТАНДАРТОВ В УГОЛОВНО- ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ Сывороткина Ирина Юрьевна.....	505
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, СОЗДАЮЩАЯ ПОВЫШЕННУЮ ОПАСНОСТЬ ДЛЯ ОКРУЖАЮЩИХ, КАК ОБЪЕКТ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ Шакурова Наиля Камилевна.....	508
ТИПИЧНЫЕ СИТУАЦИИ РАССЛЕДОВАНИЯ МОШЕННИЧЕСТВА В СФЕРЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА Шнайдер Виктор Викторович, Крыцина Анна Михайловна, Груздева Виктория Викторовна.....	511
Условия размещения материалов.....	514

CONTENT
philological sciences

FUNCTIONAL - GRAMMATICAL TYPOLOGY OF ENGLISH IMPERATIVE MOOD AND KYRGYZ IMPERATIVE MOOD Akisheva Nurgul Sadirbekovna.....	15
FUNCTIONAL - GRAMMATICAL TYPOLOGY OF ENGLISH INDICATIVE MOOD AND KYRGYZ INDICATIVE MOOD Akisheva Nurgul Sadirbekovna.....	18
HISTORICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE TERRITORY OF AZERBAIJAN Babayeva Sevinj Ogtay.....	21
ABOUT THE VOCALISM OF MODERN OSSETIAN LITERARY LANGUAGE (IN COMPARISON WITH RUSSIAN) Baskayeva Zhanna Khasanbekovna.....	24
BUILDING AND DEVELOPMENT OF LINGUISTIC COMPETENCE OF NON_LINGUISTIC STUDENTS THROUGH AUTHENTIC LYRICS MATERIAL Blieva Janna Maksimovna.....	29
EXPRESSIVE COMPETENCE AS A MEANS TO MAKE NONLINGUISTIC STUDENTS' SPEECH ESPECIALLY EXPRESSIVE Blieva Janna Maksimovna.....	32
THE ASPECTUAL CHARACTERISTIC OF THE DEVERBATIVES IN THE MODERN GERMAN-SPEAKING POLITICAL SPEECH Bolotova Elena Valerievna, Mikailova Naila Gasimova.....	38
POLYMORPHICITY OF BIOGRAPHY AS A GENRE OF PUBLIC RELATIONS Bondarenko Yuri Borisovich.....	42
EPISTEMIC STANCE IN THE ADDRESSEE'S REACTIVE REPLICAS IN POLITICAL INTERVIEW: MARKING MEANS AND FUNCTIONAL POTENTIAL Borisenko Viktoriya Alexandrovna.....	47
EXTENSIONAL AND INTENSIONAL SIMILE PHENOMENON IN THE LANGUAGE OF B.POPLAVSKY'E PROSE Bylkova Svetlana Viktorovna, Kudryashov Igor Alexandrovich.....	51
PRECEDENCE AS A LINGUOCULTURAL PHENOMENON (BASED ON RUSSIAN-LANGUAGE NEWSPAPER HEADLINES) Wang Dan.....	56
STRUCTURE OF TERMS OF RELATIONSHIP IN THE KUMYK LANGUAGE Gadzhiahmedov Nurmagomed Elderkhanovich, Hochavova Yulduz Umarpashayevna, Saidova Gulbaryat Satrutdinovna, Akavova Aida Islamgereevna.....	59
TYPES AND COMBINATIONS OF REPETITION IN THE ENGLISH PROVERBS Grichenko Ludmila Vladimirovna.....	63
THE ROLE ISOSEISMIC AND NEISHEMICESCOY SYNTAX IN THE ORGANIZATION OF THE ARTISTIC TEXT Gromenko Marya Viktorovna, Petrukhin Victor Ivanovich.....	67
THE ESSENCE OF THE TERMS «PRESUPPOSITION» AND «PRESUMPTION» IN MODERN COGNITIVE LINGUISTICS Zharina Olga Alexandrovna.....	70
«WAR AND PEACE» BY L. N. TOLSTOY AND THE FAMILY LAW OF RUSSIA OF THE EARLY XIX CENTURY Zharov Vladimir Alekseevich.....	73
ENGLISH BALLADS TRANSLATED BY VS.A.ROZHDESTVENSKY: "THE HEIR OF LINNE" Zhatkin Dmitry Nikolayevich, Durina Olga Aleksandrovna.....	76
UNPUBLISHED TRANSLATED FRAGMENTS OF THE POEM "MAZEPPA" BY G.G.BYRON Zhatkin Dmitry Nikolayevich, Durina Olga Aleksandrovna.....	80
ALEKSEY NEDOHONOV AS A TRANSLATOR OF ENGLISH AND AMERICAN POETS Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	84
PHRASEOLOGISMS WITH ANIMAL NAMES OF THE OVTSA/BARAN IN RUSSIAN (BASED ON LEXICOGRAPHIC SOURCES) Ren Yilin.....	88
NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH PROPER NAMES IN MODERN ENGLISH Zin'kivs'ke Anastasia Vladimirovna, Andresen Isabella Felixovna.....	91
FEATURES OF EXPRESSION OF THE EGO CATEGORY IN PROSE Iosilevich Natalia Vyacheslavovna.....	94
THE STRUCTURE OF A MULTIVALUED DERIVATIVE AS A SYMBIOSIS OF DIFFERENT TYPES OF DERIVATION Kasimova Gulzukhra Kivirovna.....	98

RUSSIA OF IVAN BUNIN: YELETS COUNTY IN THE LIFE AND WORKS OF THE WRITER Klimova Galina Pavlovna.....	102
A COMPARATIVE ANALYSIS OF GENDER MODELS OF SPEECH ACTIVITY IN ENGLISH, GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES Kovaleva Elena Yurievna, Ezhgurova Anastasia Anatolievna, Nikitenko Tatiana Vladimirovna, Sokur Elena Anatolievna.....	105
HOLOPHRASE AS THE WAY OF SAVING THE SPEECH EFFORTS Kovyneva Irina Anatolevna.....	110
THE FEATURES OF MODERN OLONKHO Koryakina Antonina Fedorovna, Gerasimova Liliya Nikolayevna.....	113
GRAMMATOLOGICAL STATUS OF SOME SUBFFICKS OF THE INDIRECT FOUNDATION OF THE NAME IN THE AVAR LANGUAGE Magomedov Magomed Abdulkadirovich, Magomedova Mesedu Magomedovna.....	118
THE NOVEL AS A GENRE INGUISH LITERATURE Martazanov Arsamak Magomedovich.....	121
THE PROBLEM OF THE EURO-ENGLISH LANGUAGE IN INTERNATIONAL COMMUNICATION Melezhik Karina Alexeyevna.....	124
THE INFINITIVE PREDICATIVE CONSTRUCTIONS AS A MEANS OF COMPRESSION IN MODERN ENGLISH Mkrtychyan Tamara Yurievna, Borisenko Viktoria Aleksandrovna.....	128
G.B.SHAW'S "BACK TO METHUSELAH" IN K.I.CHUKOVSKY'S UNDERSTANDING Morozova Svetlana Nikolayevna, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	133
PERIPHRAIS IN MODERN PUBLICISTIC TEXT: MULTILEVEL ASPECT Norlusenyan Viacheslav Surenovich.....	137
FORM OF TOPONYMIC CONSTRUCTIONS FORMATION IN THE AVAR LANGUAGE Otsomieva-Tagirova Zabihat Magomedovna.....	140
ABOUT THE TRANSFORMATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE TEXTS OF THE ST. PETERSBURG NEWSPAPERS Parfenova Ksenia Sergeevna.....	143
EXPERIMENTAL APPROACH TO INTERPRETATION OF CONCEPTS BASED ON BIG DATA PRINCIPLES (ON THE EXAMPLE OF THE «SPACE» CONCEPT) Kolmakov Vladimir Vladimirovich, Polyakova Aleksandra Grigorievna.....	146
DRAMA OF HEINRICH VON KLEIST «THE PRINCE OF HOMBURG»: ARTISTIC MODIFICATIONS OF IDEAS AND IMAGES Rubtsova Elena Viktorovna, Petrova Natalia Eduardovna.....	150
THE DIVERSITY OF JOURNALISTIC WORKS OF LAKSHIN (NEWSPAPER AND TELEVISION) Rubtsova Elena Viktorovna.....	155
LAKSHIN'S PUBLICISM IN THE CONTEXT OF LITERARY-SOCIAL LIFE 1960-1980 Rubtsova Elena Viktorovna.....	160
LINGUISTIC MEANS OF REALISATION OF ARGUMENTATIVE STRATEGY IN AMERICAN ELECTION SPEECHES Ryzhikova Marina Dmitrievna.....	165
G.G.BYRON'S POEM "BEPP0" IN P.A.KOZLOV'S TRANSLATION Ryabova Anna Anatolyevna, Zhatkin Dmitry Nikolayevich.....	170
THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE KUMYK DIALECTS Saidov Abdulkarim Magomedovich.....	175
SUBJUNCTIVE MOOD AS A GRAMMATICAL MARKER OF SPEECH MANIPULATIVE STRATEGY Samofalova Marina Vladimirovna.....	179
THE FRENCH LANGUAGE AND FRANCOPHONIE AS CENTURIES-OLD CULTURAL HERITAGE OF HUMANITY Sidakova Nelly Valentinovna.....	182
DISSONANCE IN THE FRAMEWORK OF DISCOURSE Sinev Alexander Dmitrievich.....	187
GENDER DIFFERENTIATION IN THE APPEARANCE OF SPEECH AGGRESSION OF MEN AND WOMEN Smirnov Pavel Yurievich.....	191
HYDRONYMS IN CHINESE PHRASEOLOGY Spalek Oksana Nikolaevna.....	194
ACOUSTIC CHARACTERISTICS OF RUSSIAN VOWEL /A/ IN SPONTANEOUS CONVERSATIONAL AND VOCAL SPEECH Sisoenko Viktoriya Vladimirovna, Guseva Svetlana Ivanovna.....	197

PRECEDENT TEXT AS AN ACTUAL WAY OF CREATING EUPHEMISMS IN RUSSIAN HUMOROUS DISCOURSE Xu Mingyuan.....	201
SPECIFIC FEATURES OF FUNCTIONS EUPHEMISMS IN HUMOROUS DISCOURSE Xu Mingyuan.....	204
ABOUT THE FEATURES OF THE CREOLIZATION OF CONTEMPORARY WRITING Tiurin Pavel Mihailovich, Yaskova Albina Vladimirovna.....	207
FEATURES DARGIN LANDSCAPE LYRICS (FOR EXAMPLE, THE WORK OF THE NATIONAL POET OF DAGESTAN MAGOMED GAMIDOV) Ubaydulaeva Shamaï Azieva.....	211
ON THE BASIC PRINCIPLES OF COMPOSITION OF BILINGUAL TERMINOLOGICAL DICTIONARIES Khlybova Marina Anatolyevna.....	214
THE COURSE OF POETIC FORMS, SUBMITTED IN RUSSIAN TRANSLATIONS OF THE CHINESE CLASSICAL POETRY Qian Jin.....	217
HEROISM IN THE DOMESTIC (AS THE NORTH CAUCASIAN, SO AND CHECHEN) PROSE THE END OF THE XX - THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY Chukueva Zarema Najmudinovna.....	220
<i>pedagogical sciences</i>	
MATHEMATICAL MODELING AS A MEANS OF EDUCATING Abdurazakov Magomed Musaevich, Dordjpalam Oyuntuya.....	223
SHARING THE EXPERIENCE OF TEACHERS' ADVANCED TRAINING PROGRAM DESIGNING Adaeva Olga Mikhailovna, Dudnikova Gul'nara Maratovna.....	227
TRADITIONAL ART INSTITUTE AS PHENOMENON OF THE TAJIK NATIONAL PEDAGOGICS Azizi Farogat Abdulkhkhodzoda, Rofiyeva Fotima Sirodzhevna.....	231
TUTOR'S SUPPORT OF THE CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS Aleksandrova Ekaterina Aleksandrovna, Sumenkov Ilya Alekseevich.....	235
SKILLED AND EXPERIMENTAL WORK ON DETERMINATION OF EFFICIENCY OF TECHNOLOGY OF THE CONCENTRATED TRAINING IN IMPROVEMENT OF QUALITY OF TRAINING OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE HOLISTIC ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION Aniskin Vladimir Nikolaevich, Bogoslovskiy Vladimir Igorevich, Busygina Alla Lvovna, Dobudko Tatyana Valeryanovna.....	239
THE NEED TO STUDY THE MILITARY-HISTORICAL HERITAGE OF THE RUSSIAN ARMY AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF REFLEXIVE AND PREDICTIVE OF READINESS OF CADETS OF MILITARY UNIVERSITY Anfalov Evgeniy Vladimirovich.....	244
PECULIARITIES OF FORMATION OF SKILLS OF MARKSMANSHIP OF THE CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA Afinogenov Timothy Petrovich, Sinensky Vladimir Aleksandrovich.....	248
OPTIMIZATION OF CADETS' INDEPENDENT ACTIVITY BY MEANS OF ELECTRONIC TEXTBOOK OF CONTEXTUAL TYPE Bakleneva Svetlana Alexandrovna.....	250
ANALYSIS OF THE ETHIOLOGICAL FACTORS OF EMOTIONAL INSTABILITY IN SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL LOADS AND THE WAYS OF THEIR NIVELING Barsukova Elena Vladimirovna.....	254
SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF SUCCESSFUL COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS Bekoeva Marina Ivanovna.....	259
GAME (ADVERTISING) AS AN EFFECTIVE INTERACTIVE TECHNOLOGY FOR INCREASING THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE VOCATIONAL TRAINING Blieva Janna Maksimovna.....	262
ON THE PECULIARITIES OF THE PRESCHOOL AND GENERAL EDUCATION OF MONGOLIA Budaeva Tatiana Tchagdurovna, Namsaraev Sergey Dashinimaevich.....	266
DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE INTEGRATIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF THE HOLISTIC INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT Aniskin Vladimir Nikolaevich, Busygina Alla Lvovna.....	269
INFLUENCE OF PHYSICAL CULTURE ON ACTIVITY OF STUDENTS 'ACCOUNTING AND COGNITIVE ACTIVITY Vorobyova Irina Nikolaevna, Godzhiev Georgiy Timofeevich.....	273

INTEGRATION OF THE CONTENT OF THE ARTISTIC-AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN WITH BASIC DISCIPLINES Getoyeva Lyudmila Kaisynovna, Kadiev Alibek Khairbekovich.....	277
ORGANIZATIONAL-METHODOLOGICAL ISSUES OF DEVELOPMENT AND EXPLOITATION OF E-LEARNING IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF THE E-LEARNING COURSE «PROGRAMMING IN PYTHON») Gorbatov Sergei Vasilevich, Dobudko Alexandr Valeryanovich, Dobudko Tatyana Valeryanovna, Pugach Olga Isaakovna.....	281
STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF GRAPH-TECHNOLOGICAL COMPONENT OF PREPARATION OF STUDENTS OF TECHNICAL PROFILE IN THE BASIC CHAIR Gorlitsyna Olga Alexandrovna.....	285
TO THE PROBLEM OF LEXICAL SKILLS FORMATION WHEN FOREIGN-LANGUAGE TERMINOLOGY TEACHING AT A NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION Gridneva Natalia Aleksandrovna, Shaykhutdinova Halida Abdrakhmanovna.....	289
THE PRINCIPLES OF TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF MULTILINGUALISM IN THE POLICYCULTURAL SOCIETY Guz Julia Alexeevna.....	294
THE PROBLEM OF MORALITY IN CULTUROLOGY: PEDAGOGICAL ASPECT Guschina Anna Vladimirovna.....	297
PSYCHOLOGICAL MEASUREMENTS FOR EVALUATION OF EFFECTIVENESS OF ONLINE COURSE IN THE E-LEARNING SYSTEM Gyshchina Oksana Mihailovna, Ochevovsky Andrey Viktorovich.....	301
THE OPPORTUNITIES OF OPEN SPHERE OF UNIVERSITY EDUCATIONAL SYSTEM IN THE FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION Dmitriyeva Yelena Yuriyevna, Poluyanovna Larisa Albertovna.....	305
ORGANIZATIONAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MODERN UNIVERSITY Gorbatov Sergei Vasilevich, Dobudko Alexandr Valeryanovich, Dobudko Tatyana Valeryanovna, Pugach Olga Isaakovna.....	309
PROFESSIONAL PREPARATION OF POLICE EMPLOYEES ABROAD: PECULIARITIES AND TRENDS OF DEVELOPMENT Zakatov Viktor Vladimirovich.....	313
METHOD OF CRITICAL THINKING AS A MEAN OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS Ivanova Olga Ernstovna, Tochilkina Tatyana Grigoryevna.....	316
INDIVIDUAL APPROACH IN TRAINING AND EDUCATION AS A MAJOR FACTOR IN IMPROVING STUDENT PERFORMANCE Kolesnichenko Nataliya Andreevna, Lavrova Larisa Sergeevna, Polomoshnova Galina Anatolyevna.....	320
OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS WITH PRACTICAL TRAINING IN AREAS OF STUDY THAT REQUIRE SPECIAL APPLICATION SOFTWARE AND DEVELOPMENT TOOLS SOFTWARE Kuzmichev Aleksey Borisovich.....	323
THEORY AND TECHNIQUE OF ECOLOGICAL EDUCATION: SEARCH OF NEW APPROACHES Levina Svetlana Viktorovna, Lisachkina Valentina Nikolaevna, Pavlovsky Vasily Alekseevich.....	327
ORIGIN AND THE STAGES DEVELOPMENT OF TRAINING SOCIAL WORKERS IN VIETNAM Luong Manh Ha, Leifa Andrey Vasilievich.....	331
PERSONAL TRANSFORMATION INFLUENCE ON STUDENT'S COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING Meteleva Liliya Alexandrovna.....	335
FEATURES OF TRADITIONAL TAJIK FEMALE CRAFTS AND THEIR APPLICATION IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY Mirzoyeva Bunafsha Ismoilovna.....	339
CLOUD TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR FORMING A PERSONAL INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT Panyukova Ekaterina Vladimirovna, Mkrtychev Sergey Vazgenovich.....	343
THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASES OF STUDENTRESEARCH ACTIVITY ORGANIZATION IN THE PROCESS OF SUBJECT COMPETENCES FORMATION OF THE FUTURE SPECIALIST Nedvetskaya Marina Nikolaevna, Kardovich Irina Kimovna.....	347
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFICIENCY OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY BASED ON SYSTEM-ACTIVITY APPROACH TO FORMATION OF SUBJECT COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION Nedvetskaya Marina Nikolaevna, Mironova Dina Alexandrovna.....	351
CONDUCTING INDEPENDENT EVALUATION OF QUALIFICATION IN THE FORM OF PROFESSIONAL EXAMINATION Odarich Irina Nikolaevna, Korostelev Aleksandr Alekseevich.....	355

PRIME PROBLEMS OF INTRODUCTION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS Oymakhmadova Shakhnoz Nuruloyevna.....	359
CONSTRUCTIVIST APPROACH AS METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF PATRIOTIC CONSCIOUSNESS AND AXIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD FROM THE MILITARY Ostrovskiy Sergey Nikolaevich.....	363
RATING TECHNOLOGY FOR SHAPING MOTIVATION OF UNIVERSITY PROFESSORS Pavlova Zhanna Grigorevna.....	367
ORGANIZATION OF TEST MONITORING OF KNOWLEDGE IN THE STUDY OF DISCIPLINE «MATHEMATICS» Pavlova Elena Sergeevna, Palferova Sabina Shehshanatovna.....	370
INNOVATIVE APPROACHES TO EXPERIENCE DEVELOPMENT PROFESSIONAL ACTIVITY BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION Pichugina Galina Antonovna.....	374
DIDACTIC BASES OF ACTIVIZATION OF EDUCATIONAL COGNITIVE OF PUPIL'S ACTIVITY Rakhimov Mukhammadnabi Makhmadshokhovich.....	379
SYSTEM APPROACH TO OPTIMIZATION OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION Rakhmonzoda Zoir Fayzalliyevich, Davlatov Rakhmatullo Dzhurabekovich.....	383
PEDAGOGICAL SUPPORT AS A BASIS FOR THE ACTIVITIES OF INFORMATION CONSULTING SYSTEM OF SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS Rogaleva Galina Ivanovna.....	387
APPLICATION OF MASS OPEN ONLINE COURSES FOR THE ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS Rogova Natalia Nikolaevna.....	390
INDIVIDUAL TRAJECTORY OF PREPARATION OF MULTIMEDIA PRESENTATION IN FRENCH LANGUAGE BY THE STUDENTS OF THE TECHNICAL PROFILE Sidakova Nelly Valentinovna.....	393
E-LEARNING DIDACTIC PRINCIPLES ELABORATION PROBLEM IN MODERN HIGHER EDUCATION Snegireva Liudmila Valentinovna.....	398
ESPECIALLY SOCIAL-PEDAGOGICAL ADAPTATION FRESHMEN IN THE HIGHER EDUCATION Sozaev Konstantin Gubadievich.....	402
ROLE OF EDUCATIONAL BOTANY PRACTICE IN ENVIRONMENTAL BACHELORS EDUCATION Solovieva Vera Valentinovna.....	406
TO THE ISSUE OF CHILD ALERT AND FEAR Sundeeva Ludmila Alexandrovna, Sheickina Elena Alekseevna.....	410
CORRUPTION AS A TEMPTATION BY BETRAYAL Fomin Maxim Sergeevich.....	413
UNIVERSITY SCIENCE AND THE DEVELOPMENT OF THE FAR-EASTERN ECONOMY IN THE 1920S-60S Khisamutdinova Natalia Vladimirovna.....	416
TEACHING TOLERANCE IN THE YOUNGER GENERATION THROUGH THE ART OF FOLK DANCE Tsepljaeva Tatyana Nikolaevna.....	419
VALUABLE ORIENTATION AS A PREDICTOR FOR FORMING THE PROFESSIONAL IMAGE OF THE FUTURE TEACHER Dimukhamedov Ryfkat Salikhovich, Stolbova Elena Aleksandrovna, Tsilitky Vitaliy Sergeevich.....	422
IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL-REGIONAL COMPONENT IN THE EDUCATIONAL-EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF MUSIC (ON THE EXAMPLE OF THE NORTH-CAUCASUS REGION) Tsoraeva Fatima Nikolaevna.....	425
FUNCTIONAL RESEARCH AND SCIENTIFIC PRODUCTIVITY INDICATORS OF YOUNG RESEARCHERS Chigisheva Oksana Pavlovna, Bondarenko Anna Valerievna, Soltovets Elena Maratovna.....	429
SUBJECTIVE POSITION AND ITS ROLE IN STUDENTS' TEACHING PRACTICE FOR THE BACHELOR OF PHILOLOGICAL EDUCATION Shumova Irina Viktorovna, Petrova Natalia Eduardovna.....	434
MATHEMATICS AND MATHEMATICAL EDUCATION IN THE FORMATION PROBLEM FORMAT AT SUBJECTS OF KNOWLEDGE OF PROCEDURES OF CRITICAL THINKING Elipkhanov Abdul-Vahid Imelyaevich.....	439
GENERAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF ORGANIZATION AND COORDINATION OF SCIENTIFIC RESEARCH WORK OF MASTERS Yarygina Nelia Anatolyevna.....	443

THE PREDICTIVE ANALYSIS OF INFLUENCE OF GLOBALIZATION ON TRANSFORMATION OF RULES OF INTERNATIONAL LAW IN THE RUSSIAN LEGAL SYSTEM Agamirov Karen Vladimirovich.....	447
HUMAN RIGHTS IMPACT ASSESSMENTS IN FREE TRADE AGREEMENTS Belskaya Ekaterina Igorevna.....	454
PROJECT “INTERMARIUM”: GEOPOLITICAL ANALYSIS Bityak Yuri Prokopievich, Yakovyuk Ivan Vasilievich, Shestopal Sergey Stanislavovich.....	458
THE DEGREE OF SOCIAL DANGER AS AN ESSENTIAL CRITERION SENTENCING Valuyskov Nicolay Viktorovich, Bondarenko Lyubov Viktorovna, Arutiunian Ani Davidovna.....	463
EXEMPTION OF JUVENILES FROM CRIMINAL LIABILITY Valuyskov Nicolay Viktorovich.....	466
CONCEPT AND PRINCIPLES OF CIVIL LAW Vorobyova Olga Aleksandrovna, Chertakova Elena Mikhailovna.....	469
PECULIARITIES OF POLITICAL ACTIVITY OF MODERN WOMEN Dzagurova Natalia Khadzhumarovna.....	472
JUDICIAL FUNCTIONS: CONTINUITY AND DEVELOPMENT Kurnosova Valeriya Vitalevna.....	476
THE ISSUES OF THE ADMINISTRATIVE-LEGAL STATUS OF THE PRESIDENTIAL ADMINISTRATION OF THE RUSSIAN FEDERATION Lesnykh Elena Anatolievna.....	479
LEGAL ANALYSIS OF THE SOCIAL CO-ELABORATION PRINCIPLE IN THE DEVELOPMENT OF POLITICAL ORGANISATION IN MODERN SOCIETY: CONCEPT, CURRENT STATE AND PROSPECTS Mamychev Alexey Yurievich, Shestopal Sergey Stanislavovich, Kalyuzhny Valery Vladimirovich.....	482
SOCIO-CULTURAL BASES OF TRANSFORMATION OF THE NATIONAL STATE ORGANIZATION: LEGAL PROBLEMS OF UNDERSTANDING AND COGNITION Mamychev Alexey Yurievich, Mordovtsev Andrey Yuryevich, Shestopal Sergey Stanislavovich.....	487
RUSSIAN STATEHOOD AS A PARTICULAR CIVILIZATIONAL AND LEGAL MENTALITY TYPE Mordovtsev Andrey Yuryevich, Mamychev Alexey Yurievich, Shestopal Sergey Stanislavovich.....	492
MECHANISMS OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF LOCAL GOVERNMENTS BY LAND RESOURCES Plakhina Anastasia Sergeevna.....	499
LEGAL CULTURE OF YOUNG PEOPLE IN THE MODERN ELECTORAL LAW Slessarev Yuri Vassilyevich.....	502
LIBERALIZATION OF THE MODERN HEREDITARY LEGISLATION CONCERNING CONVICTS – THE CONCENTRATED EXPRESSION OF APPLICATION OF THE INTERNATIONAL STANDARDS IN THE PENAL CORRECTION SYSTEM Syvorotkina Irina Yurevna.....	505
ACTIVITY CREATING INCREASED DANGER TO OTHERS, AS THE OBJECT OF CIVIL LAW REGULATION Shakurova Nailya Kamilevna.....	508
TYPICAL SITUATIONS OF FRAUD INVESTIGATION IN THE FIELD OF ENTREPRENEURSHIP Schneider Viktor Viktorovich, Krytina Anna Mixailovna, Gruzdeva Victoria Viktorovna.....	511
Conditions of accommodation of scientific materials.....	514

УДК 81

ФУНКЦИОНАЛЬНО - ГРАММАТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ АНГЛИЙСКОГО ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО
НАКЛОНЕНИЯ (The Imperative Mood) И КЫРГЫЗСКОГО ПОВЕЛИТЕЛЬНОГО
НАКЛОНЕНИЯ (буйрук ынгай)

© 2017

Акишева Нургуль Садирбековна, преподаватель английского языка кафедры
иностраннных и латинского языковКыргызская государственная медицинская академия им. И.К. Ахунбаева
(720020, Кыргызстан, Бишкек, улица Ахунбаева, 92, e-mail: akisheva.nurgul.84@mail.ru)

Аннотация. В статье исследуется грамматическая категория повелительного наклонения английского и кыргызского языков. В статье даются примеры повелительному наклонению сопоставляемых языков, на основе которых и выявляются сходства повелительного наклонения между английским и кыргызским языками. В понятийно-смысловой основе грамматической категории повелительности в любом языке лежит выражение волеизъявления говорящего, обращенное к собеседнику. В академической грамматике кыргызского языка отмечается, что глагол в повелительном наклонении обозначает действие, которое по просьбе, приказу, по воле говорящего будет совершать слушатель (2-е лицо) или другое лицо, не участвующее в разговоре и получившее приказ через своего собеседника (3-е лицо). Эти формы обычно составляют основу конструкции побудительного предложения. Они относятся к будущему времени и не могут по своей семантике иметь других временных форм, а также относятся к 1-му лицу. Аналогичное мнение можно высказать и о грамматической категории английского повелительного наклонения, которое также, как и кыргызское повеление, ориентировано на будущее в логико-смысловом отношении. Английское повеление таким же образом выражает побуждение говорящего и действию со стороны участников коммуникаций, которое ещё не совершено и которое следует совершить. Таким образом, в обоих сопоставляемых языках – английском и кыргызском – общая функционально-грамматическая структура повелительного наклонения конституируется одной общей функционально-семантической категорией повеления, т. е. волеизъявления говорящего. Именно данная общая семантическая категория пронизывает всю структуру грамматической категории повелительного наклонения.

Ключевые слова: повелительное наклонение, грамматическая категория, словоформа, единственное число, множественное число, аффикс, грамматическая форма.

FUNCTIONAL - GRAMMATICAL TYPOLOGY OF ENGLISH IMPERATIVE MOOD AND KYRGYZ
IMPERATIVE MOOD

© 2017

Akisheva Nurgul Sadirbekovna, teacher of English of Latin and Foreign Languages Department

Kyrgyz State Medical Academy named after I.K. Ahunbaev

(720083, Kyrgyzstan, Bishkek, Ahunbaeva street, 92, e-mail: akisheva.nurgul.84@mail.ru)

Abstract. The grammatical category of imperative mood in Kyrgyz and English languages is investigated in this article. Examples for imperative mood of compared languages are given in this article and on the base of these examples the similarities of moods in English and Kyrgyz languages are shown by the author. In the conceptual basis of grammatical category of imperiousness of any language implies impression of speaker's will addressing to the talker. In academic grammar of Kyrgyz language is noted, that verb in imperative mood means action, which will be done under the order, request or will by the listener (the 2d person) or by another person, who is not participant of conversation and received the order by his interlocutor (the 3d person). These forms usually make up the base of construction of imperative sentences. They refer to the future tense and by their own semantic cannot have other temporary forms and cannot refer to the 1st person. The opinion about grammatical category of imperative mood in English language is similar, English imperative mood as Kyrgyz imperative mood in logical- semantic relation focuses to the future tense. English orders express speaker's stimulus to the action by communication participant, which has not been made, but it is necessary to make. Thus, in both compared languages- English and Kyrgyz- general functional- grammatical structure of imperative mood are constituted by general functional- semantic category of order, that is speaker's will. Namely, this general semantic category permeates all of grammatical category of imperative mood.

Keywords: imperative mood, grammatical category, word form, singular form, plural form, affix, grammatical form.

В понятийно-смысловой основе грамматической категории повелительности в любом языке лежит выражение волеизъявления говорящего, обращенное к собеседнику. Данное волеизъявление имеет широкий семантический спектр: от необязательного вежливого приглашения через нейтральную просьбу до обязательного грубого приказа. Как универсальная языковая единица повеления имеет не только собственно лингвистическую предпосылку, но и предпосылку психолингвистического плана. Универсальная лингвистическая, равно психолингвистическая, природа повеления ориентирована на побуждение собеседника к действию.

«Категориальная форма наклонения, выражающая непосредственное волеизъявление (просьбу или приказание говорящего) с целью побудить слушающего к определенному действию» [1, с.609]. Например, во всех последующих предложениях 1-4 выражено повеление:

1. «**Come up here!** Now, sir, why are you late again, as usual?» (Twain M. *The Adventures of Tom Sawyer*) » Подойди сюда! Итак, сэр, почему вы снова опоздали?» (М. Твен. Приключения Тома Сойера) [2, с. 288].

2. «**Give it me!** 'gasped Kokua'. There is your money. Do you think I am so base as that? Give me the bottle»

(R.L. Stevenson. *The Bottle Imp*). «Дай мне её! – вскрикнула Кокуа. – Возьми деньги, как ты мог подумать, что я способен на такую низость? Отдай мне бутылку» (Р.Л. Стивенсон. Сатанинская бутылка) [3, с. 104-110].

3. *Тилимди угат деп тилектешиңди тилдебей!* (Кадыркулов А. *Насаат*). Не порицай единомышленника, который слушается тебя! (К. Кадыркулов. Наставления) [4, с. 344].

4. «Аны эч качан **коё бербегиле!**» – дедим мен сүйлөгөндөй эдиреңдеп (Б. Усубалиев. *Түн*). «Не отпускайте его никогда!» – сказал я, волнуясь от своих слов. (Усубалиев Б. *Ночь*) [5, с. 412].

В повелительном наклонении присутствует оттенок временной ориентированности, а именно, направленности действия, которое объявляет говорящий, на план будущего. В академической грамматике кыргызского языка отмечается: «Глагол в повелительном наклонении обозначает действие, которое по просьбе, приказу, по воле говорящего будет совершать слушатель (2-е лицо) или другое лицо, не участвующее в разговоре и получившее приказ через своего собеседника (3-е лицо). Эти формы обычно составляют основу конструкции побудительного предложения. Они относятся к будущему вре-

мени и не могут по своей семантике иметь других временных форм, а также относится к 1-му лицу» [6, с.243].

Например, в кыргызских примерах 5 и 6 грамматическая форма повелительного наклонения выражает направленность на будущее, когда по воле говорящего должно совершиться действие:

5. «Капысынан болгон го...» – деди башын чайкап. – **Барыңыз ошол жерге, карап келиңиз, жардам керек болсо, жардам бериңиз** (Б. Усубалиев. Түн). «Возможно это произошло неожиданно» ... – сказал он, покачивая головой. – **Сходите** туда, посмотрите, если нужна помощь, окажите помощь (Б. Усубалиев. Ночь).

6. Абдан чарчадык. Силер боз үйгө консоңор, мен аттарды **кайтарайын** (И. Калашников. Каар заман. Биринчи китеп). Сильно мы устали. Если вы заночуете в юрте, постерегу лошадей (И. Калашников. Жестокий век. Первая книга) [7, с. 298].

Аналогичное мнение можно высказать и о грамматической категории английского повелительного наклонения, которое также, как и кыргызское повеление, ориентировано на будущее в логико-смысловом отношении. Английское повеление таким же образом выражает побуждение говорящего и действию со стороны участников коммуникаций, которое ещё не совершено и которое следует совершить. Например, в англоязычных предложениях формы повелительного наклонения определённым образом ориентированы на план будущего:

7. «**Look, she comes; said Fergus, twirling his moustache – 'the one in white, in the open carriage with the black horse'**» (O. Henry. Next to Reading Matter). «Смотрите, вон она, – шепнул мне Фергюс, покручивая усы. – Вон та, в белом платье, в открытой коляске, запряженной вороной лошастью» (О. Генри. Среди текста) [8, с. 124].

8. «**Let him not go this farm!**» he protested in horror (W.G. Simms Grayling; or, Murder Will Out). «Пусть они не идут на эту ферму!» – в ужасе встрепетул он (У.Г. Симмс. Грейлинг, или Убийство обнаруживается) [9, б. 314-316].

Ученые-теоретики английской грамматики считают, что в повелительном наклонении задействованы все три лица глагольной формы, но форма 2-го лица является определяющей, а английские нормативные грамматисты оставляют в повелительном наклонении только 2-е лицо глагольной словоформы. Как пишет в этой связи английский нормативный грамматист: «В английском языке в повелительном наклонении имеется только одна форма глагола для 2-го лица. Эта форма соответствует двум формам глагола в повелительном наклонении для 2-го лица в русском языке – форме единственного и форме множественного числа» [10, с.333]. Или, аналогичное мнение других англистов, работающих в области нормативной, вузовской грамматики: «Повелительное наклонение (the Imperative Mood) выражает побуждение к действию, т.е. приказание, просьбу, совет и т.д. Повелительное наклонение имеет одну форму второго лица: Open the window. – Откройте окно; Show me the letter, please. – Покажите мне письмо, пожалуйста» [11, с. 304].

В кыргызской академической грамматике для повелительного наклонения выделяются все три лица глагольной словоформы, однако, как опорную словоформу акцентирует 2-е лицо глагола: «Повелительное наклонение имеет показатели для каждого лица и числа. Наиболее полно категориальное значение наклонения выражено формами 2-го лица» [12, с.168].

В английском языке «для выражения побуждения к действию, обращенного к первому и третьему лицу употребляется глагол **let**, соответствующее личное местоимение в объектном падеже (или существительное в общем падеже) и инфинитив без частицы to» [13, с. 286].

Например,

9. «**Let us return to the subject of our discussion!** exclaimed the head» – master (St. Meyer Twilight). «Вернемся к теме нашего обсуждения», – воскликнул директор

школы (С. Мейер. Сумерки) [14, с. 434].

10. At last Becky said: «Oh, Tom, never mind the bats, **let's go back way!** We seem to get worse and worse off all the time» (M. Twain. The Adventures of Tom Sawyer). Наконец Бекки сказала: «Ладно, Том, забудь про летучих мышей, давай вернемся той дорогой! Мы кажется уходим все дальше и дальше» (М. Твен. Приключения Тома Сойера).

11. «**Let him fetch the bread!**» – he cried in a trembling voice (W.G. Simms. Grayling; or, Murder Will Out). «Пусть он сходит за хлебом!» – выкрикнул прерывистым голосом старик (У.Г. Симмс. Грейлинг, или Убийство обнаруживается).

12. **Let Persy tell the story of her family** (F.S. Fitzgerald. The Diamond as Big as the Ritz). Пусть Перси расскажет историю своей семьи (Ф.С. Фицджеральд. Алмазная гора) [15, с. 222].

13. «**Let them read!**» – agreed John, smiling inanely (J. Thurber. The Last Word). «Пусть они читают!» – Нелепо ухмыльнувшись, согласился Джон (Дж. Тарбе. Последнее слово) [16, с. 259].

14. «**Don't let them go there**» – he replied with a polite effort (E.A. Poe. William Wilson). «Пусть они не идут туда» – отозвался он из последних сил (По Э.А. Вильям Вильсон) [17, с. 252].

В английском языке глагольные формы 1-го лица в повелительном наклонении имеют только одно множественное число, в этом случае повеление говорящего обращено на группу людей, а среди них и на себя самого, которые вместе побуждаются к некоторому действию – примеры 9 и 10.

Англиское повелительное наклонение, обращенное к 3-му лицу, имеет уже два числа: единственное, обращенное к одному опосредованному участнику коммуникации, и множественное, обращенное к группе людей, опосредованно участвующей в коммуникации. В структуре повелительного наклонения 3-е лицо ед. числа глагольной словоформы обращено к прямому коммуниканту – примеры 11: **him** и 12: **Persy**. 3-е лицо глагольной словоформы в повелительном наклонении во множественном числе обращено на группу не прямых коммуникантов в примерах 13: **them** и 14: **them**).

Что же касается повелительного наклонения 1-го лица в кыргызском языке, то оно отличается от такового в английском языке тем, что имеет оба числа: единственное и множественное. 1-е лицо кыргызского повелительного наклонения образуется при помощи аффиксов **-айын** (**-ейин**, **-оюн**, **-өйүн**, **-йын**, **-юн**, **-йүн**) для единственного числа, и **-алык** (**-алы**, **-ели**, **-оку**, **-өлү**, **-йлы**, **-йли**, **-йлу**, **-йлу**) - для множественного числа. Если в английском языке 1-е лицо повелительного наклонения имеет только одно множественное число, то в кыргызском языке 1-е лицо образует при помощи вышеназванных аффиксов как единственное число, так и множественное.

Например:

15. «Эмне болгонун **көройүн**» – деди Аучу (И. Калашников. Каар заман. Биринчи китеп). «Посмотрю, что произошло» – сказал Аучу (И. Калашников. Жестокий век. Первая книга).

16. «Мен кайра башынан **санап чыгайын**» – деди Мурат күлүп (Б. Усубалиев. Түн). «Я пересчитаю всё сначала», – сказал Мурат, рассмеявшись (Б. Усубалиев. Ночь).

17. «Кана, бастырчы, **көрөлү**. Бастыр!» – деди Султанмурат (Ч. Айтматов. Эрте келген турналар). «Ну-ка, езжай, мы посмотрим. Езжай!» – сказал Султанмурат (Ч. Айтматов. Ранние журавли) [18, с. 349].

18. Алыс жерде кийикти атып бер мерген **дебейли** (Кожожаш: Эпос). Мы не попросили охотника, чтобы он подстрелил козерога вдали (Кожожаш: Эпос) [19, с. 348].

В кыргызских примерах 15 и 16 употреблена глагольно-грамматическая форма повелительного наклонения в 1-ом лице ед. числа. Повеление в этом случае

направлено на самого изъявляющего волю, на самого говорящего. В примерах 17 и 18 употреблена глагольно-грамматическая форма повелительного наклонения в 1-ом лице мн. числа, повеление при этом направлено на группу людей, в числе которых находится и само говорящее лицо.

3-е лицо повелительного наклонения в кыргызском языке, так же, как и аналогичное лицо в английском языке, имеет оба числа: единственное и множественное. Для образования глагольно-грамматической формы 3-го лица в этом наклонении служат аффиксы: *-сын (-син, -сун, -сун)* для единственного числа и *-ышсын (-ишсин, -ушсун, үшсүн, -ишын, -ишун, -ишүн)* для множественного. Повеление направляется при этом на опосредованного, стороннего участника (или участников) коммуникации.

Например:

19. *Баланы бир айга айылга чоң атасына жиберели, айылдын турмушуна көнсүн* (М. Жоошбаев. *Кара курттун уюгу*). Парнишку надо послать на месяц в айыл к деду, пусть привыкает к аильной жизни (М. Жоошбаев. Скопище скорпионов) [20, с.196].

20. *«Барсын, көрсүн, ошондой ыплас экенин ишенсин» – деди Мейманбек өйдө туруп* (М. Жоошбаев. *Кара курттун уюгу*). «Пускай пойдёт, увидит, убедится, какая она неряха, – сказал Мейманбек, вставая с места (М. Жоошбаев. Скопище скорпионов).

21. *«Сени күчкө салып чөгөлөтүштү да, алар да чөгөлөшсүн», – деди Кучулук* (И. Калашников. *Каар заман. Биринчи китеп*). «Тебя заставили покориться силой, пусть они тоже покорятся!» – сказал Кучулук (И. Калашников. Жестокий век. Первая книга).

22. *-Алар милиционерлер болсо киришсин – деди Абдымажит* (М. Жоошбаев. *Кара курттун уюгу*). «Если они милиционеры, то пусть войдут», – сказал Абдымажит (М. Жоошбаев. Скопище скорпионов).

В кыргызскоязычных примерах 19 и 20 глагольные формы *көнсүн, барсын, көрсүн, ишенсин* стоят в 3-м лице единственного числа и выражают волеизъявление говорящего, направленное на стороннего коммуниканта; в примерах же 21 *чөгөлөшсүн* и 22 *киришсин* глагольные формы, стоящие в 3-м лице множественного числа, направлены на группу сторонних коммуникантов, на которую коммуникант распространяет своё волеизъявление.

Таким образом, в обоих сопоставляемых языках – английском и кыргызском – общая функционально-грамматическая структура повелительного наклонения конституируется одной общей функционально-семантической категорией повеления, т. е. волеизъявления говорящего. Именно данная общая семантическая категория пронизывает всю структуру грамматической категории повелительного наклонения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Современная энциклопедия, 1966. 121с.
2. Twain M. The adventure of Tom Sawyer. М.: Изд-во "Эксмо". 212 p.
3. Stevenson R.L. The Bottle Imp. Best British Short Stories./ сост.слов и упражнений и коммент. Ильенко В. М., 2013. 104-110с.
4. Кадыров Ш.К. Англис жана кыргыз тилдеринин контрастивдик фонетикасы. – Бишкек: Бийиктик, 2008. 344б.
5. Усубалиев Б. Түн. Повесттер. Бишкек: Б-сыз, 2009. 412б.
6. Грамматика киргизского литературного языка / отв.редактор Захаров О.В. Фрунзе: Илим, 1987. 257с.
7. Калашников И. Каар заман. Котор. Ботояров К. Фрунзе: Адабият, 1989. – 2- китеп. 464б.
8. Henry O. Next to reading Matter. Best American Short Stories/ сост.слов и упражнений и коммент. Доганин Е.Д. М., 2013. 124-163с.
9. Simms W. G. Grayling, or "Murder Will Out". Амери-

канская романтическая проза: сб./сост. Николукин А.Н. М., 1984. 252-293с.

10. Беляева М.А. Грамматика английского языка: учебное пособие для студентов. - 6-е издание. М.: Высшая школа, 1977. 79с.

11. Качалова К.Н. Практическая грамматика английского языка. Киев: Методика, 1995. 105с.

12. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков: учеб.пособие. – 5ое издание. М.: Флинта- Наука, 2008. 168с.

13. Кодухов В.И. Введение в языкознание. М.: Просвещение, 1987. 268с.

14. Meyer St. Twilight. London: Atom, 2009. 434p.

15. Fitzgerald F.S. The Dimond as Big at the Ritz// Фицджеральд Ф.С. Алмазная гора. М., 2011. 222с. На русском и английском языках.

16. Thurber J. The best Word. New York: G., 1992. 17 p.

17. Poe E. F. William Wilson// Американская романтическая проза: сб./ сост. Николукин А.Н. М., 1984. 252с. На русском и английском языках.

18. Айтматов Ч.Кыямат. Фрунзе: Адабият, 1988. 349б.

19. Кожожаш: эпос/ А. Акматалиевдин жалпы ред. менен; түз. Кызбашев К. Бишкек: Шам, 1996. – 1чи том. 248б.

20. Жоошбаев М. Кара курттун уюгу: роман. Бишкек: Б-сыз, 2002. 24с.

Статья поступила в редакцию 13.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 81

**ФУНКЦИОНАЛЬНО - ГРАММАТИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ АНГЛИЙСКОГО
ИЗЪЯВИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ (The Indicative Mood) И КЫРГЫЗСКОГО
ИЗЪЯВИТЕЛЬНОГО НАКЛОНЕНИЯ (баяндагыч ынгай)**

© 2017

Акишева Нургуль Садирбековна, преподаватель английского языка кафедры
иностраннных и латинского языков

Кыргызская государственная медицинская академия им. И.К. Ахунбаева
(720020, Кыргызстан, Бишкек, улица Ахунбаева, 92, e-mail: akisheva.nurgul.84@mail.ru)

Аннотация. Исследуется грамматическая категория изъявительного наклонения английского и кыргызского языков. В статье дается определение грамматической категории изъявительного наклонения английского и кыргызского языков. На основе примеров автор показывает сходства изъявительного наклонения английского и кыргызского языков. Изъявительное наклонение как универсальная языковая категория служит для подтверждения некоторого утверждения какого-либо факта, или некоторого отрицания данного факта, и находящегося в плане прошедшего, настоящего или будущего. Информация о констатации факта, об утверждении или же об отрицании данного факта имеет прямое соотношение с внеязыковой деятельностью, т. е. является объективной. В английском языке изъявительное наклонение (The Indicative Mood) показывает, что говорящий рассматривает действие как реальный факт, относящийся к настоящему, прошедшему или будущему. Аналогичным образом и в кыргызском языке «изъявительное наклонение выражает действие как реальный или достоверный факт, соответствующий объективной действительности и имевший место быть в прошлом, планируемый в будущем или происходящий в настоящее время. Сходство в функционально - грамматической типологии английского изъявительного наклонения (the Indicative Mood) и кыргызского изъявительного наклонения (баяндагыч ынгай) проявляется в том, что грамматические категории обладают полностью идентичной функционально-грамматической структурой.

Ключевые слова: Изъявительное наклонение, настоящее время, прошедшее время, будущее время, глагольная форма.

**FUNCTIONAL -GRAMMATICAL TYPOLOGY OF ENGLISH INDICATIVE MOOD
AND KYRGYZ INDICATIVE MOOD**

© 2017

Akisheva Nurgul Sadirbekovna, teacher of English of Latin and Foreign Languages Department

Kyrgyz State Medical Academy named after I.K.Ahunbaev

(720083, Kyrgyzstan, Bishkek, Ahunbaeva street, 92, e-mail: akisheva.nurgul.84@mail.ru)

Abstract. The grammatical category of Indicative Mood in English and Kyrgyz languages is investigated in this article. The definition of grammatical category of Indicative Mood in English and Kyrgyz languages is given in this article. The author shows similarities of Moods in English and Kyrgyz languages on the base of the examples. Imperative Mood as universal linguistic category serves for proving of some facts' confirmation or some facts' negation and referring to past, present and the future. The information about facts' proving, confirmation or negation has direct relation with extra linguistic activities, i.e. is objective. In English language, the Imperative Mood shows that speaking considers the action as real fact, referring to past, present and future. In the same way in Kyrgyz language the Imperative Mood expresses action as real or reliable fact equal to objective reality which can be in the past planning in the future. Similarity in functional-grammatical typology of English and Kyrgyz Indicative Moods is shown that grammatical category of two languages has identical functional – grammatical structure.

Keywords: Imperative Mood, present tense, past tense, future tense, verbal form.

Изъявительное наклонение как универсальная языковая категория служит для простого констатирования некоторого утверждения какого-либо факта, или некоторого отрицания данного факта, и находящегося в плане прошедшего, настоящего или будущего. Информация о констатации факта, об утверждении или же об отрицании данного факта имеет прямое соотношение с внеязыковой деятельностью, т. е. является объективной [1, с. 121].

В английском языке «изъявительное наклонение (The Indicative Mood) показывает, что говорящий рассматривает действие как реальный факт, относящийся к настоящему, прошедшему или будущему» [2, с. 79].

Например:

1. *«Bartleby, Never mind, then, about revealing your history; but let me entreat you, as a friend; to comply as far as may be with the usages of his office» (Melville H. Bartleby).* Ну хорошо, Бартлби, можете не рассказывать мне о своей жизни. Но прошу вас как друг, подчиняйтесь вы порядку, заведенному в этой конторе (Г. Мелвилл «Бартлби») [3, с. 144].

В английском примере 1) выражаемая информация представляется объективной, поскольку она отображает конкретный реальный факт, существующий во внеязыковой действительности.

Аналогичным образом и в кыргызском языке «изъявительное наклонение» выражает действие как реальный или достоверный факт, соответствующий объективной действительности и имевший место быть в прошлом, планируемый в будущем или происходящий в

настоящее время [4, с. 257-258].

Например:

2. *Анда Эликтин иштери оңго тартат, өлкөнүн, элдин дагы байлыгы артат. (Ж. Баласагы. «Куттуу билем»). Когда дела у Оленя поправляются, тогда страна и народ живут богато (Ж. Баласагын «Благодатное знание») [5, б. 496].*

В кыргызском примере 2) так же, как и ранее в английском примере 1), содержится такая информация, которая как бы соотносится с объективной, реальной ситуацией внеязыковой действительности.

Однако изъявительное наклонение не эксплицируется вне времени, как, например, формы 2-го лица единственного числа повелительного наклонения в английском или же кыргызском языке (Write! – Жаз!).

«Грамматическим фоном, на котором понимаются и оцениваются модальные значения форм русского глагола, является так называемое “изъявительное наклонение”. Это – нулевая, негативная грамматическая категория. Изъявительное наклонение служит для простого констатирования, утверждения или отрицания действия в настоящем, прошедшем и будущем. В нем сообщение о действии представляется прямым отражением действительности» [6, с. 587].

Мнение русского советского лингвиста В.В. Виноградова о реализации обозначенного в изъявительном наклонении действия в настоящем, прошедшем и будущем времени, является полностью адекватным и в отношении изучаемых нами аналитического английского и агглютинативного кыргызского языка: [7, с. 105].

Например:

3. «*Are you ready to go and wrote now? Are your eyes recovered? Could you copy a small paper for me this morning?*» (Н. Melville «*Bartleby*»). Готовы вы сейчас же сесть за работу? Глаза у вас поправились? Можете ли вы переписать мне не большой документ сейчас, утром? (Г. Мелвилл. Бартлби).

4. *Айттып жатат Акдилмиш: «О, Элигим, тирегим! Сүйлөгөндөн тыңшоо жеңил билемин»* (Ж. Баласагын «*Куттуу билем*»). И ведет свою речь Акдилмиш: «О, Олень, опора моя! Знаю я, что слушать легче, чем говорить» (Ж. Баласагын «*Благодатные знания*»).

5. *That very singular man, old Dr. Heidegger, once invited four venerable friends to meet him in his study* (Hawthorne N. Dr. Heideggers Experiment). Старый доктор Хейдеггер, известный своими причудами, пригласил однажды к себе в кабинет четырех почтенных друзей (Н. Хоторн. Опыт доктора Хейдеггера) [8, p.16-41].

6. *Үйгө келсем балдар туруп, жуунуп отурушкан экен* (М. Мураталиев Жаңы конуш). Когда я приехал домой, дети уже встали и сидели умытые (М. Мураталиев «*Новое соседство*») [9, с.219].

7. «*You shan't have any cause for complaint*», she said, *calmly suddenly and drying her dark blue eyes* (Segal E. Love story). У вас не будет основания жаловаться, - сказала она вдруг успокоившись и отерев свои темно - синие глаза (Э. Сигал. История любви) [10, p.168].

8. Мейли, - деди кайра, - акыры өзүм деле бармакмын, баарын айтмакмын... кандай жазалашар экен? Атууга буйрушсачы? (А. Жакынбеков. Катаал багыт). Ладно, - сказал он слова, - в конце концов я и сам собрался идти сдаваться, хотел все рассказать... Какое будет мне наказание? А если дадут расстрел? (А. Жакынбеков. Трудный путь) [11, с.138].

В английском примере 3) и в кыргызском примере 4) содержащаяся информация выражена в глагольно-временной форме настоящего времени изъявительного наклонения; в английском примере 5) и в кыргызском 6) информация выражена в глагольно-временной форме прошедшего времени изъявительного наклонения; в английском примере 7) и в кыргызском 8) информация выражена в глагольно-временной форме будущего времени изъявительного наклонения.

Думается, что по всем вышеприведенным примерам из англоязычного материала 3), 5) и 7), а также из материала кыргызско язычного 4), 6) и 8) в полной мере приложимо мнение теоретиков английской грамматики, которые анализируют изъявительное наклонение как полностью универсальную языковую категорию, идентичной и тождественной во всех существующих языковых типах: «Изъявительное наклонение передает действие, рассматриваемое говорящим как реальный факт, отсюда вытекает необходимость соотнесения его с той или иной временной сферой, так как ни одно действие не может происходить вне времени» [12, с.68].

Аналогичным образом и в кыргызском языке «изъявительное наклонение» является самой употребительной формой среди всех наклонений, это, очевидно, присуще не только кыргызскому, а всем языкам, где эта форма имеется [13, с.257]. Кыргызское изъявительное наклонение, так же как и английский, сообщает некоторую информацию, некоторые сведения о действии, которое представляется говорящим в качестве достоверного, реального факта, имевшего место быть в настоящем, прошедшем или реализующимся в будущем.

Например:

9. *Жаштар да, ишин дилсе, баалап аны, айтышат бут арманын элдин баары* (Баласагын Ж. Благодатные знания). Каким молодежь ведет себя достойно, то достойную ей оценку дает народ (Баласагын Ж. Благодатные знания).

10. *Ошол жылы Батманы алып, акеңди көрүп келбиз деп барышып, шаардан түшүп келишкен сүрөт болчу* (М. Мураталиев Жаңы конуш). Этот снимок был

сделан в городе в тот год, когда он женился на Батме и когда они поехали навестить дядю (Мураталиев М. Новое соседство).

11. *Суук тиеп, - деди Сапаркул. - Тие берсин! Көп болсо өпкөм сезгенип өлөрмүн!* (Байжиев М. Чыйыр). «Ты простынешь», - сказал Сапаркул. - Пусть простыну! Самое худшее умру от воспаления легких!» (М. Байжиев Тропа) [14, с.145].

Ранее было отмечали, что изъявительное наклонение, имеющее основной функцией сообщение сведений о некоторых действиях, манифестируемых в качестве реального и достоверного факта из внеязыковой действительности, в качестве универсального языкового средства не может существовать вне времени, без его реализации глагольно-временными формами в тех или иных грамматических структурах.

Для анализа и описания грамматической категории изъявительного наклонения в английском и кыргызском языках релевантным представляется логико-грамматические признаки временного плана, а именно план настоящего, план прошедшего и план будущего, поскольку они есть основная содержательно-формальная форма манифестации изъявительного наклонения в обоих языках.

В кыргызском языке изъявительное наклонение сообщает сведения о таких фактах, которые в качестве достоверного события действительности являются действием, «... имевшим место в прошлом, планируемом в будущем или происходящим в настоящее время» [15, с.248].

Например, информация о действии плана настоящего:

12. «*As, as our pa'son says, 'tis a barbarous custom they keep up at Sidlinch, and ought to be done away wi'. The man a' old soldier, too. You see, our pa'son is not like yours at Sidlinch*» (Hardy t. The Grave by the Handpost). Вот и пастор нам тоже говорит, что у вас в Сидлинче варварский обычай, и надобно с ним покончить. А тут как никак старый солдат. Наш пастор, скажу я тебе, не вашему чета (Т. Гарри. Могила на распутии).

13. *Ишенесиңби, ишенбейсиңби, аким, ал өз ищиң. Ишенбесең да жөн, анткени экөөбүз эки башка табиятпыз да* (Ч. Айтматов Кыямат). Веришь ты мне или не веришь, начальник, это твое дело. Можешь не верить, мы с тобой разные люди (Ч. Айтматов. Плаха) [16, б.349].

Или: в нижеследующих предложениях выражается информация о действиях плана прошедшего:

14. *There was a woman who was beautiful, who started with all the advantages, yet she had no luck* (Lawrence D. H. The Rocking-horse Winner). Жила на свете женщина, она была хорошо собой и начинала свой путь со многими иными преимуществами, но не было ей удачи (Д.Г. Лоуренс. Победитель на деревянной лошадке) [17, p.26].

15. *А кезде шарт ошондой эле, же биздин мүнөзүбүз кырс эле, айтор азыркы жаштар сүйүүсүн ачып алып жүрүшөт* (А. Жакынбеков. Катаал багыт). Или в то время условия жизни были такие, или же наш характер был резкий, но сегодня по-другому, молодежь не скрывает свою любовь (А. Жакынбеков Трудный путь).

Или: в последующих предложениях изъявительное наклонение в обоих анализируемых языках содержит информацию о действиях, которые будут реализованы в плане будущего:

16. *Mr. Brackmann knew that at that time the patrols would be searching the area where they had lost him* (Thumber J. The lost word). Мистер Брэкман знал, что в это время патрули будут обыскивать район, где они потеряли его из виду (Тарбе Дж. Последнее слово) [18, p.17].

17. - *Сенин эсиң бар. Мунун бардыгын жакшылап таразага тартып көр. Такта. Кел эми, көтөрүп жибериң, айла табылаар...* (М. Байжиев Чыйыр). У тебя есть разум. Все это взвесь мысленно на весах. Уточни.

Ну давай поднимем стаканы, выход найдется... (М. Байжиев. Тропа).

На основе приведенных выше примеров, можно сделать вывод, что сходство в функционально- грамматической типологии английского изъявительного наклонения (the Indicative Mood) и кыргызского изъявительного наклонения (баяндагыч ынгай) проявляется в том, что грамматические категории обладают полностью идентичной функционально- грамматической структурой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Современная энциклопедия, 1990. 121с.
2. Беляева М.А. Грамматика английского языка: учебное пособие для студентов. - 6-е издание. М.: Высшая школа, 1977. - 79с.
3. Melville Н. Bartleby. Американская романтическая проза: сб./состав. Николюкин А.Н. М., 1984. 144с.
4. Кыргыз адабий тилинин грамматикасы. Фрунзе: Илим, 1980. 1- болум: Фонетика жана морфология. 257-258с.
5. Баласагын Ж. Кутту билим. М.: НИК, 1993. 496с.
6. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М.; Л.: Учпедгиз, 1947. 587с.
7. Качалова К.Н. Практическая грамматика английского языка. Киев: Методика, 1995. 105с.
8. Hawthorne N. Dr. Heidegger's Experiment. American Short Stories/ сост. слов., и упр.и коммент Доганина Е. М., 2013. 16р.
9. Мураталиев М. Жаны конуш. Повесттер/ түз. Асаналиев К. Фрунзе, 219б.
10. Segal E. Love story. New York: Holt, 1996. 168р.
11. Жакыпбеков А. Катаал багыт. Повесттер/ түз. Асаналиев К. Фрунзе, 1984. 138с.
12. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка. М.: Высшая школа, 1976. 68с.
13. Грамматика киргизского литературного языка / отв. редактор Захаров О.В. Фрунзе: Илим, 1987. 257
14. Байжиев М. Чыйыр. Повесттер/ түз. Асаналиев К. Фрунзе: Мектеп, 1977. 145с.
15. Скаличка В.А. Типология и сопоставительная лингвистика. М., 1989. 248с.
16. Айтматов Ч.Кыямат. Фрунзе: Адабият, 1988. 349б.
17. Lawrence D. H. The rocking – horse winner. Best British Short Stories / сост. слов. упражнений и коммент. В. Ильенко. М., 2013. 26р.
18. Thurber J. The best Word. New York: G., 1992. 17 p.

Статья поступила в редакцию 23.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ИСТОРИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРИМЕНЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
НА ТЕРРИТОРИИ АЗЕРБАЙДЖАНА

© 2017

Бабаева Севиндж Октай кызы, преподаватель кафедры иностранных языков-2
Азербайджанский государственный университет нефти и промышленности
(Азербайджан, Баку, Азадлыг проспект, 16/21, e-mail: q.abbasova@mail.ru)

Аннотация. В статье излагаются процессы взаимовлияния языков на территории Азербайджана, в том числе русского и азербайджанского. Рассматриваются исторические предпосылки формирования двуязычной языковой среды, особенности менталитета азербайджанцев, их исторического сознания как основы для восприятия других языков. Подчеркивается роль языковой политики, проводимой руководством страны (в том числе и в историческом прошлом) в деле развития билингвизма, а также развития экономических, в том числе торговых связей, системы образования и культурных связей. Делаются прогнозы дальнейшего распространения русского языка на территории Азербайджана, его роли в формировании современной личности азербайджанца.

Ключевые слова: русский язык, условия развития языковой среды, азербайджанское общество, миграция, культурные взаимосвязи, оседлое русское население.

HISTORICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN LANGUAGE
ON THE TERRITORY OF AZERBAIJAN

© 2017

Babayeva Sevinj Ogtay, Teacher at the Department of Foreign Languages of Azerbaijan
State Oil and Industrial University
(Azerbaijan, Baku, Azadlig Prospect, 16/21, e-mail: q.abbasova@mail.ru)

Abstract. The article outlines the processes of the mutual influence of languages on the territory of Azerbaijan, including Russian and Azerbaijani. The article reviews the historical preconditions for the formation of a bilingual linguistic environment, the peculiarities of the mentality of Azerbaijanis and their historical consciousness as the basis for the perception of other languages. It emphasizes role of the language policy pursued by the country's leadership (including in the historical past) in the development of bilingualism, as well as the development of economics, including trade, education and cultural ties. Prognoses are being made for the further spread of the Russian language in the territory of Azerbaijan, its role in the formation of a modern Azerbaijani personality.

Keywords: Russian language, the conditions for the development of the language environment, Azerbaijani society, migration, cultural interrelations, settled Russian population.

Актуальность проблемы. Язык, как одна из самых сложных знаковых систем, играл и играет роль «связного» в историческом сознании. И в письменной, и в устной форме язык незаметно для самого носителя влиял на формирование отношения к себе и к миру. Из многих языков, наречий, диалектов сложился азербайджанский язык, язык поэзии, философии, благозвучный, мелодичный, с доступной для изучения фонетического структуры и грамматическим строем. Не случайно в Закавказье этот язык издавна являлся языком межнационального общения. Известно, что при рождении ребенок имеет неограниченные возможности для усвоения любого из языков. Но, узнав один язык, он налагает «оковы» на свое мышление, тем самым сильно ограничивая возможности усвоения других. Структура, логически-образный аппарат, предположим, японского языка затрудняет японцев в изучении европейских языков. Азербайджанский язык в этом отношении выгодно отличается от других, и на сегодняшний день им владеют практически все жители республики, хотя и в разной мере. На данные процессы накладывает свой отпечаток и распространение в языковой среде других языков, например, русского.

Степень исследованности проблемы. Одни из важных аспектов при распространении языка на иноязычной территории – это наличие соответствующей социокультурной среды. Данная тема является предметом активного обсуждения в современной лингвистике. Ведь сегодня весь мир взаимосвязан и потому языковая интерференция, расширение коммуникативных возможностей через ИКТ приводит к росту интереса к данной проблеме и в научных кругах.

Так, некоторые исследователи определили [3-8], что обучение иностранному языку на начальном уровне в школах должно проводиться с особым упором на слияние языка и литературно-культурного контента.

Следует выявить, какова взаимосвязь между языком, литературой и культурой и как они отражаются в учебных планах на последующих уровнях? Рассматривать следует проблему в трех направлениях: концептуализация литературы и культуры в рамках учебного плана, в плане интеграции языка и литературно-культурного

контента на уровне курса, и отражение проблематики на уровне учебной программы [9, с.67].

Распространение языка, его ареал рассматривается также такими дисциплинами, как социолингвистика, психолингвистика, философия языка, историческая грамматика и прочие дисциплины. Наиболее известен своими исследованиями в сфере соприкосновения языкознания, философии и психологии Ноам Хомский, чьи идеи непосредственно повлияли на развитие многих языковых дисциплин, а также на становлении таких пограничных направлений языка и мышления, как психология языка и философия языка [10, с.182].

Есть ряд исследований, связанных с рассмотрением исторических аспектов расширения языкового ареала, в том числе русского языка в пределах Южного Кавказа. К примеру, это сравнительно недавно вышедший сборник статей по указанной теме [11]. Здесь привлекает внимание статья Р.Карагезова о русской коллективной памяти на Кавказе. Соответственно раскрывается и роль распространения русского языка в качестве языка межнационального общения [11, с.86-87], через установление политических и социально-культурных структур в регионе.

Немало работ посвящено этногенезу азербайджанского народа, а также истории страны, здесь также выделена роль роста числа носителей русского языка, как из местного, так и пришлого населения. В частности, следует вспомнить факт переселения русских сектантов на территорию Азербайджана, которые до сих пор живут здесь (правда, их уже намного меньше, поскольку многие уезжают на историческую родину). Это молоко-не, чей вклад в развитие русского языка и в его распространение на территории страны весьма значителен [12, с.87-88]. Вопросы распространения русского языка, его особенностей также являются предметом исследования многих ученых [13]. Вместе с тем вопрос не теряет своей актуальности и сегодня, поскольку взаимоотношения между странами строятся в немалой степени также и через усвоение ценностей и норм противоположной стороны, в том числе через язык.

Эволюция языковых процессов в Азербайджане.

Образы, ассоциации, связанные со смыслом слов, их значением, запечатлеваются в сознании надолго. Эволюция языковых процессов на территории проживания азербайджанцев – это и эволюция исторического сознания. Это – многовековой процесс, куда следует включить все этапы от языков древних албанских племен до сегодняшнего дня. Основные этапы – это функционирование тюркских, арабских, иранских языков, а в нашем веке – еще и русского. Каждый из них имел и имеет значительное влияние на мировосприятие людей. Так, «арабский язык был не только языком религии ислама и государственных канцелярий халифата, но и языком науки и культуры, средством международного общения в области торговли и политики ... Таким образом, распространение ислама вызвало большие историко-культурные изменения и в жизни населявших эти области народов» [1, с.223]. То же самое можно сказать и о других языках.

Однако с утратой своего языка носитель утрачивает многие элементы самобытной культуры: он не способен поэтически воспринимать мир, равнодушен к музыке, историческому прошлому, устному народному творчеству, к обрядам и традициям в быту, не может усвоить образы и идеи художественной литературы, качественное своеобразие мышления. Гибель языка – это гибель исторического самосознания народа. Сочетание языков, их взаимообогащение в культурном контексте коренной нации – правильное решение данной проблемы.

Конечно, изложенного очень мало для проявления полной картины мира, имеющейся в сегодняшнем историческом сознании азербайджанцев, тем более на уровне массового, «усредненного» сознания. Эта картина мира незаметно для нашего сознания выявляет те или иные установки личности, большей частью в поведении. Каковы они?

Поскольку историческое сознание живет во многих поколениях людей, встает вопрос о том, готовы ли люди (начиная с самого раннего возраста) воспринимать исторические истины (типа собственного этногенеза, национальной и мировой культуры, языка и т.п.). Преходящность ценностей, быстротечность жизни в условиях бурного развития науки и техники, вдобавок определенное разочарование в политических идеалах, смена их на протяжении жизни двух-трех поколений привела к утрате, вымыванию общечеловеческих ценностей в историческом сознании, таких, как осознание общности судеб (мешает, к примеру, гонка вооружений), самооценности жизни каждого человека, осознание права на разные условия существования (мешают социально-политические ограничения и даже извращения); речь идет об историческом сознании, как индивида, так и целого этноса. В частности, у азербайджанцев остались зачастую скудные, искаженные представления о недавнем и более отдаленном историческом прошлом, ограниченный набор обычаев, обрядов, традиций, которые сказываются и на уровне исторического сознания.

Под влиянием объективных процессов общественного развития прежде всего, изменяется язык. Так, азербайджанский язык, имеющий давнюю письменную историю, претерпел за последние сто лет существенные изменения с точки зрения алфавита (менялся трижды) и с точки зрения формирования словарного состава: заимствования из арабского, фарсидского, турецкого, русского языков (попеременно) сменялись сейчас англицизмами. Все это не просто отражается на словарном богатстве, произношении, разговорной и литературной речи, но и показывает, на примере развития семантических смыслов, характерные особенности эпистемологических процессов развития логики мышления и восприятия окружающего мира, в том числе с точки зрения его развития, его пространственно-временных рамок. Другая особенность – растущая унификация местных диалектов; обычно языком общения избирается тот, на котором шло обучение в средней школе и вузе; отсюда – новые смыслы в новых коммуникационных условиях,

ведущие к определенным изменениям в сознании людей.

Этапы сосуществования русского и азербайджанского языков. В бытность в составе СССР, азербайджанский народ также, как и другие нерусские народы, подвергся новому историческому испытанию – сосуществованию двух языков – русского и азербайджанского; проблема влияния двуязычной культуры «на формирование нового национального самосознания народа, миновавшего в своем развитии стадию капитализма и вступившего в активную фазу национального формирования в условиях многонационального социалистического общества» всегда привлекала внимание общественности [2]. Эта проблема имеет под собой реальную основу и теперь, необязательно в сочетании с русским языком; как было указано выше, в языковых процессах взаимовлияние языков является нормой, однако важно при этом выяснить изменения, происходящие в самосознании людей, в том числе связанных с универсальными ценностями. То, что знание языков отражается на мировосприятии человека – это однозначно (об этом шла речь выше).

В условиях независимости государственная политика страны нацелена на обеспечение условий для полноценного функционирования языка в качестве важнейшего средства общения. Недавняя смена алфавита (кириллицы на латинский) привела к необходимости перепечатки на новом алфавите значительной части письменного культурного наследия, однако эта работа еще не завершена. Все это негативно отражается на процессе развития необходимых интеллектуальных качеств людей.

Развитию языковых процессов препятствует также то, что растущая информация не может быть полноценно использована в качестве средства общения, ретранслятора информации теми, кто владеет только азербайджанским языком: на этот язык не переведено даже одного процента основной научно-культурной информации, созданной в мире [13]. Таким образом, основная масса людей довольствуется информацией, поставляемой школьными учебниками и средствами массовой информации. В этом смысле наша страна значительно проигрывает соседним Турции, Ирану и России, где на родной язык переводят научную печатную продукцию регулярно, в рамках обучающих программ и по мере необходимости.

Проблема перевода остается нерешенной, хотя стоит очень остро, и должна быть приоритетной в рамках государственной образовательной и научной политики [14-17]. Значительный урон в этот переходный для языка период был нанесен интеллектуальному развитию подрастающего поколения сокращением учебной нагрузки в школах и вузах по русскому языку и переводом его в разряд избираемых по желанию ученика иностранных языков. В течение нескольких лет уровень знания русского языка обучающимися упал и огромные книжные фонды в библиотеках (и частных тоже) сейчас находятся без движения; а ведь в них заключены бесценные знания о всей мировой культуре. Считаем, что сокращение часов для изучения русского языка необходимо было задержать до того времени, когда появится достаточно научной литературы на родном языке.

Современный характер распространения русского языка по территории Азербайджана. Интерес к русскому языку сегодня в немалой степени связан с процессами миграции в Россию. Это обусловлено многими причинами. Здесь – желание получить образование в России, соединиться с родственниками, ранее переехавших в эту страну, найти работу в регионах РФ, кроме того, имеет значение получение необходимых знаний, к примеру, по специальности, через изучение русскоязычной литературы, которая все еще по объему значительно больше, чем литература, изданная на азербайджанском или иных иностранных языках. Важно также просто общение на русском языке, поскольку это также является источником усвоения культурных ценностей, через каналы ТВ, социальные сети, культурные мероприятия и проч. И,

наконец, не следует забывать о геополитическом влиянии России, как могущественного соседа, в регионе, ее роли в одном из самых затяжных конфликтов на постсоветском пространстве – это Нагорно-Карабахский конфликт. Все это стимулирует интерес к русскому языку, который, помимо всего прочего, является также одним из международных языков межнационального общения.

Выводы. Распространение русского языка на территории Азербайджана имеет давние исторические корни. Это связано с географическим расположением каждой из стран (Азербайджана и России) в одном регионе и складывавшимися на протяжении веков политическими, экономическими и социально-культурными взаимоотношениями между народами. На сегодняшний день традиция развития русского говора укрепляется за счет желаний мигрирующих граждан на территорию России, а также уже имеющихся традиций (наличие русского населения, русскоговорящих людей из числа местного населения, а также многие культурные традиции в музыке, литературе, искусстве, образовании и т.д.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. История народов Восточной и Центральной Азии. М.: Наука, 1986
2. Айтматов Ч. Воспитывать патриотов-интернационалистов. Кыргызстан маданияты, 17.XII.87.
3. Смирнова Е.В. Особенности раннего обучения иностранному языку // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 29-33.
4. 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.
5. Витренко А.В. Лингвострановедческая компетенция учителя иностранного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 3 (14). С. 45-48.
6. Архипова Е.В. Аксиологический подход к обучению русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Самарский научный вестник. 2015. № 1 (10). С. 19-21.
7. Благоев Ю.В. Интегративный спецкурс «Иностранный язык (английский) - литература музыки» // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 1 (6). С. 30-33.
8. Куликова И.В. Обучение студентов неязыкового вуза общению на иностранном языке // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 104-108.
9. Kate Paesani, Heather Willis Allen. Beyond the Language-Content Divide: Research on Advanced Foreign Language Instruction at the Postsecondary Level // Foreign Language Annals, Volume 45, Issue s1 Summer 2012, Pages s54-s75
10. Гурьянова Н. В. Понятие языка, знания языка и овладения этим знанием в концепции языка и мышления Н. Хомского // Учен. зап. Ульянов. гос. ун-та. (Серия: Образование). Ульяновск, 1999. Вып. 2. с. 182-191.
11. Большой Кавказ двадцать лет спустя: ресурсы и стратегии политики и идентичности / Сборник статей; предисл., сост., подг. текста и коммент. Г.Ч. Гусейнов (факультет филологии НИУ ВШЭ). М.: Новое литературное обозрение, 2014. – 336 с.: ил.
12. Тульпе И. А. Христианство и изображение: опыт русского сектантства / И. А. Тульпе // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2008, т. 9. № 2. с. 87-100
13. Караваев А. Русская речь и культура в странах СНГ (на примере Азербайджана): исследование фонда «Наследие Евразии». Баку: Информационно-Аналитический Центр, 2008.
14. Насибов В.Б. О принципах организации внутрисекторных производных в русском и азербайджанском языках // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 111-116.
15. Джабраилова Р.Г. Об актуальности исследования социально-психологических особенностей усвоения азербайджанского языка иностранными студентами // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 116-119.

16. Моллаева К.Р. Проблемы формирования исследовательских навыков у учащихся на уроках азербайджанского языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 1 (16). С. 149-151.

17. Кулиев Б.В. Азербайджанский опыт взаимосвязи политики и журналистики // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 278-281.

Статья поступила в редакцию 12.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.221.18

**О ВОКАЛИЗМЕ СОВРЕМЕННОГО ОСЕТИНСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА
(В СОПОСТАВЛЕНИИ С РУССКИМ)**

© 2017

Баскаева Жанна Хасанбековна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
начального и дошкольного образования

*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, PCO-A, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, e-mail: pmno@rambler.ru)*

Аннотация. Основой формирования речевых навыков как родного, так и неродного языков является усвоение звуковой системы, так как все аспекты обучения языку связаны с его фонологическим ярусом и при практическом овладении любым языком обучающиеся встречаются в первую очередь с трудностями восприятия речи и так называемыми произносительными, артикуляционными трудностями. В связи с этим в современной лингвистике по-прежнему актуальными остаются вопросы, связанные с сопоставительным изучением контактирующих языков в их историческом развитии. В данной статье описывается история изучения осетинского вокализма. Приводятся и сравниваются точки зрения таких известных осетиноведов XIX и XX веков, как Андрей Михайлович Шёгрэн, Всеволод Федорович Миллер, Василий Иванович Абаев, а также некоторых современных ученых. В центре внимания автора статьи находится не только инвентарь гласных современного осетинского литературного языка, но и артикуляционно-акустические признаки вокальных звуков в сопоставлении с гласными русского языка, что имеет значение как для развития осетинской фонетики, так и для становления единых орфоэпических, графических и орфографических норм современного осетинского языка, а также для методики преподавания обоих языков в билингвальной аудитории.

Ключевые слова: фонетика, количественный и качественный состав осетинских гласных в разные исторические периоды, сопоставление характеристик гласных звуков русского и осетинского языков, инвентарь и признаки осетинских гласных на современном этапе, фонологический подход.

**ABOUT THE VOCALISM OF MODERN OSSETIAN LITERARY LANGUAGE
(IN COMPARISON WITH RUSSIAN)**

© 2017

Baskayeva Zhanna Khasanbekovna, candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor
of the department of Primary and Preschool Education

*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
(362025, Russia, North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, Vatutina St., 44-46, e-mail: pmno@rambler.ru)*

Abstract. The basis for the formation of speech skills of both native and non-native languages is the mastering of the sound system, since all aspects of teaching language are associated with its phonological level. In the practical learning of any language, students meet primarily with the difficulties of perception of speech and with the pronunciation difficulties. Therefore, modern linguistics is concerned with questions related to the comparative study of contacting languages in their historical development. This article describes the history of the study of the Ossetian vocalism and the points of view of such well-known linguists of the 19th and 20th centuries as Andrei Mikhailovich Sjogren, Vsevolod Fedorovich Miller, Vasily Ivanovich Abaev, and also some modern scientists. In the center of attention in this article is not only the vowels inventory of the modern Ossetian literary language, but also the articulatory-acoustic signs of vocal sounds in comparison with the Russian language. This is important for the development of the Ossetian phonetics, for the formation of uniform orthoepic, graphic and spelling norms of the modern Ossetian language, as well as for the methodology of teaching languages in a bilingual audience.

Keywords: phonetics, quantitative and qualitative composition of the Ossetian vowels in different historical periods, comparison of the characteristics of vowel sounds in Russian and Ossetian languages, composition and features of Ossetian vowels at the present stage, phonological approach.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современных условиях достаточный уровень коммуникативного потенциала личности не может быть обеспечен знанием только одного языка, поэтому требуется создание таких условий, при которых коммуникативные возможности представителей разных народов обеспечивали бы установление их диалога друг с другом, что может быть реализовано только массовым дву- или многоязычием.

Идеальное двуязычие — это свободное пользование двумя языками во всех сферах жизнедеятельности общества. Формирование речевых навыков на любом языке, родном или неродном, основывается на овладении звуковым, фонологическим уровнем, особое значение которого для восприятия и порождения речи, ее кодирования и декодирования подчеркивал еще Г. Глисон в работе 1959 года «Введение в дескриптивную лингвистику», высказывая мысль о том, что активное владение неродным языком «требует почти 100% знания фонологии, хотя бы 70% грамматики и 1% словаря» [1, с. 339].

Без знания звукового строя языка и накопления опыта владения им поток иноязычной речи воспринимается как непрерывный поток звуковой материи, трудно поддающийся расчленению, а следовательно, и осмыслению. В таком потоке с трудом опознаются и выделяются даже те звуки, которые имеются в родном языке. Связано это с тем, что в речи звуки чрезвычайно вариативны в своих акустико-артикуляционных проявлениях

и варьируются в зависимости как от объективных факторов (окружение звука, условия коммуникативного акта), так и субъективных (индивидуальные особенности произношения). Относительная легкость восприятия и произношения на хорошо известном языке объясняется тем, что за механизмом членности речи стоит определенная система, которая и позволяет осуществлять коммуникативный акт, сводя к определенному единству это многообразие. Именно системный характер звукового кода снимает трудности восприятия речи и произношения. Поэтому четкие представления о фонетической системе, ее структуре и составляют основу усвоения любого языка.

Усвоение русского языка — государственного языка Российской Федерации — носителями других языков всегда происходит на фоне родного. В связи с этим сопоставление фонетических систем русского и родного языков имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Такое сопоставление дает возможность выделить в языках сходное (общее) и различное (специфичное), на этой основе спрогнозировать ход процесса осознания контактирующих языков, выявить возможности использования межъязыкового переноса и очертить зоны и формы проявления межъязыковой интерференции, разработать систему мер по ее предупреждению и преодолению, выбрать оптимальные формы интерпретации фактов фонетики обоих языков и ее презентации в материалах обучения, а также оптимальные методы и

приемы работы с этими материалами, рационально распределить учебное время.

Несмотря на то, что русский и осетинский языки относятся к консонантному типу, значение гласных в них как слогаобразующих звуков, базовых, «цементирующих» элементов фонетической структуры слова трудно переоценить. Поэтому в центре внимания данной статьи находится подсистема осетинского вокализма в сопоставлении с русским, что имеет несомненное значение не только для развития осетинской фонетики, но и для становления единых орфоэпических, графических и орфографических норм современного осетинского языка, а также для методики преподавания обоих языков в билингвальной аудитории.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Если система гласных современного русского литературного языка изучена достаточно полно, то этого нельзя сказать об осетинском языке. В последние годы к изучению фонетики и фонологии осетинского языка, в том числе подсистемы гласных, обращались языковеды и Северной, и Южной Осетии. Так, З.А. Битарты – представитель юго-осетинских языковедов – длительное время занимается изучением осетинской фонетики, на первое место выдвигая сопоставление ее с картвельскими языками [2]. В РСО-А современные лингвисты-осетиноведы также не оставляют без внимания фонетический уровень родного языка. Ряд работ Л.Б. Гацаловой и Л.К. Парсиевой посвящены осетинской фонологии: выявлению инвентаря осетинских фонем [3], особенностям осетинских вокалических сочетаний [4] и фонетического строя русского, осетинского и нахских языков [5]. Э.Б. Сатцаев успешно занимается исследованием осетинско-афганских языковых параллелей, в том числе на фонетическом уровне [6]. В.Т. Дзаховой было осуществлено серьезное инструментальное исследование фонетической системы современного осетинского языка, произведен спектральный и осциллографический анализ осетинской речи, выявлены акустические характеристики разных групп звуков [7], в том числе гласных (в сравнении с немецким языком) [8, 9]. Целый ряд наших прежних и недавних публикаций также касался проблем осетинской фонологии: установлению инвентаря и структуры фонологической системы современного осетинского языка, частотности отдельных фонем и их дифференциальных признаков [10, 11, 12], фонетической структуре слова [13], качественному и количественному сопоставительному анализу фонем русского и осетинского языков [14]. Рассматриваются вопросы осетинской фонетики и фонологии и в связи преподаванием родного языка, составлением учебников для учащихся школ и вузов, а также методических пособий для учителей [15, 16, 17, 18].

Анализ лингвистических источников продемонстрировал нерешенность ряда вопросов, касающихся как синхронического, так и диахронического аспектов осетинского вокализма. Так, существуют определенные расхождения в установлении состава гласных звуков, их классификационных характеристик и фонологического статуса в работах осетиноведов разных периодов. Это может быть вызвано, как неточностями в трактовке некоторых характеристик звуков, так и трансформациями, которые могли произойти в звуковом строе с течением времени. Такие видоизменения, по мнению В.Т. Дзаховой, «постепенно накапливаясь, могут привести к изменению как фонологически релевантных характеристик фонем, так и фонемного состава в целом» [9, с.174].

Кроме того, большинство исследований осуществлялось на базе фонетического, а не фонологического подхода. На этом дофонологическом этапе лингвистики звуки осетинского языка рассматривались прежде всего с артикуляционной, реже с акустической, точки зрения.

Однако «само существование артикуляционного и акустического аспектов имеет смысл только при учете фонологического и при опоре на него, поскольку само понятие «отдельного звука речи», в отношении которого производится артикуляционно-акустическое исследование, может быть выведено лишь на основе теории фонемы и в физической реальности не существует» [19, с. 6]. Таким образом, фонологический аспект, связанный с исследованием функций фонетических единиц языка (то есть их способностью образовывать и различать звуковые оболочки слов и морфем), является важнейшим при изучении звукового строя и соответствует современному уровню развития языкознания, позволяя рассмотреть звуковые единицы с системно-функциональной, структурной точки зрения.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель настоящей статьи заключается в анализе теоретических источников разных исторических периодов, посвященных описанию осетинского вокализма; выявлению расхождений в описании гласных и установлении современного фонетико-фонологического статуса вокальных звуков осетинского языка (в сопоставлении с русскими гласными).

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Рассмотрим состав осетинских гласных, описание их признаков, а также вариантов в речи в разные исторические периоды на материале исследований, посвященных фонетике осетинского языка.

Первое научное освещение осетинской фонетики находим в работе Андрея Михайловича Шёгрена «Осетинская грамматика с кратким словарем осетинско-русским и русско-осетинским. Ч.1.», которая была издана в 1844 году в Санкт-Петербурге типографией Императорской Академии Наук. В этот период осетинский литературный язык еще не сложился, поэтому в работе дается описание звуков двух основных диалектов (наречий) — тагаурского (иронского) и дигорского.

Ученый, описывая выделенные им осетинские звуки, сравнивал их с похожими звуками других языков, прежде всего с русскими фонетическими единицами. По его мнению, гласные *a, u, o, y* произносятся так же, как в русском языке [20, с. 9].

Специфический осетинский гласный *æ*, по Шёгрену, имеет самое открытое произношение, во всех словах выговаривается одинаково с «широким отверстием рта», близок к русскому гласному, который произносится в середине слова, особенно после двух согласных в соответствии с буквой *Я*, например, в словах *хряц* и *прясти* [20, с. 14].

В подсистеме осетинских гласных лингвист выделил и описал два звука *e*, один из которых открытый (хотя менее открытый, чем *æ*), подобен русскому *э* в слове *этот* или русскому *е* в словах типа *первый, улей*, но никогда не произносится так, как русский *е* в начале слова (например, *есть, ель*). В качестве примера употребления открытого *e* Шёгрен приводит слова из обоих диалектов осетинского языка — тагаурского (иронского) и дигорского: ирон. *еттæмæ* = дигор. *ендæмæ* (кроме); ирон. *бире* = дигор. *биеуре* (много); *баэрзеј* (шея) [20, с. 14-15].

Другой звук *e*, который Шёгрен обозначил — *é*; это глубокий закрытый гласный, имеющийся только в дигорском наречии. Соответствия какому-либо русскому гласному лингвист не находит, уподобляя дигорский *é* французскому так называемому *e fermé* [20, с. 15].

Открытый гласный *ö*, выделенный Шёгрену и даже обозначенный соответствующей буквой, встречается у осетин, по замечанию самого автора, крайне редко. Замечен был описываемый звук только в одной дигорской частице *бöl* (на) [20, с. 22].

Буквой *w* Шёгрен обозначил гласный звук, который характеризует как глубокий, средний между *o* и *y*, отмечая во всех случаях произношения его сходство с греческим *w*, например: *wam* (современное написание *yam*)

— постель, *бвар* (современное написание *буар*) — тело, *нвар* (современное написание *нуар*) — жила [20, с. 26]. В данном случае, на наш взгляд, лингвист дал неверную трактовку выделенному звуку *w*, отнеся его к разряду гласных. Во всех приведенных примерах выступает сонант *w* (по мнению некоторых ученых, полугласный *y*), который в современной осетинской графике обозначается, как и гласный, буквой *У*, что кажется нам крайне неудачным, так как приводит к смешению двух разных звуков: гласного и сонорного согласного.

В тагаурском (иронском) наречии первый исследователь осетинского языка выделил «самый беглейший и темнейший» из всех осетинских гласных, самый непостоянный звук, который он обозначил буквой *у* (в современной графике — *ы*). Точно определить качество этого гласного ученый затруднялся ввиду акустической неопределенности и изменчивости рассматриваемого звука в разных позициях, тем не менее, отмечая, что русские могут на месте данного звука в осетинских словах произносить гласный *ы*: например, *фыд* (отец), *мыд* (мёд) и т.п. А.М. Шёгрэн указал на следующую функцию звука *у*: «...является у тагаурцев весьма часто связательным гласным между стекающимися согласными, как напр. в: *удвстæм* (мы были) и *эцудвстæм* (мы пришли или приехали)» [20, с. 26-27]. Интересно также замечание по поводу дальнейшей судьбы звука *у* в осетинском языке: «Да и может статься, что и самая осетинская еще развивающаяся *у* со временем при уповательном сближении обоих народов перейдет в настоящую русскую гласную *ы*» [20, с. 30]. Предсказание ученого наполовину сбылось: в современной осетинской графике рассматриваемый гласный стал обозначаться русской буквой *Ы*. Однако в произношении (даже в ударной позиции) осетинский гласный не идентичен русскому *ы*.

Итак, Андрей Михайлович Шёгрэн выделил в осетинском языке 10 гласных *а, æ, е, и, о, у, v, w, ð, é* (два последних гласных характерны только для дигорского диалекта), подразделив их на «короткие и долгие». Причем, по мнению лингвиста, *е, ð, w* всегда короткие, всегда долгим является *é*, оставшиеся гласные могут быть и долгими, и краткими [20, с. 40].

Следующим значительным событием в развитии осетиноведения стал выход «Осетинских этюдов» Всеволода Федоровича Миллера, вторая часть которых, опубликованная в 1882 году в «Ученых записках Императорского Московского университета», включала в том числе три главы, посвященные фонетике осетинского языка.

В.Ф. Миллер выделил следующие осетинские гласные:

а — «чистое, открытое, широкое, как русское *а* под ударением» [21, с. 3].

ä — «звук средний между открытым *а* и открытым *е*, но ближе к первому» [21, с. 4]. Миллер отметил, что это самый распространенный гласный звук осетинского языка, и обозначил его — *ä*, отметив, что иностранцу трудно будет уловить различие в звучании между *а* и *ä* в большинстве позиций. Напомним, что А.М. Шёгрэн обозначал данный гласный буквой *æ*, которая соответствует современной осетинской графике. В.Ф. Миллер приводит следующие варианты произношения данного гласного. Так, в большинстве позиций выступает основной вариант — *ä*. В сочетании *j+ä* рассматриваемый гласный приближается к открытому *е*, в качестве иллюстрации Миллер приводит два слова, указывая на два зафиксированных им варианта произношения:

1. [*jäy*] или [*jeu*] — просо. Второй вариант произношения данного слова, по замечанию В.Ф. Миллера, встречается при нечетком беглом произношении. В современной осетинской орфографии слово пишется *еуу*, что соответствует его нынешнему звуковому (фонематическому) облику.

2. [*jä*] или [*je*] — его. Современное написание — *йæ*.

Особо была выделена еще одна позиция *ä* — это по-

ложение после так называемого полугласного осетинского языка *y* (в данном случае дается транскрипция Миллера), — в которой, по мнению лингвиста, у рассматриваемого гласного появляется *о*-образный оттенок. Свое наблюдение автор подкрепил двумя примерами: *ÿäj kânvn* (продавать) и *ÿäxsk* (плечо), — отмечая, что при неотчетливом произношении эти слова звучат как */ÿoj kânvn/* и */ÿoxsk/*. Современное написание данных слов соответствует старой традиции — *уæй кæнын* и *уæхск*. Что касается произношения, то проведенный нами анализ речи информантов, подтвердил правильность наблюдения В. Ф. Миллера: во многих случаях в позиции после сонанта *w* (по Миллеру, полугласного *y*) как под ударением, так и в безударной позиции гласная фонема */æ/* выступает в виде своего варианта *[o]*, например: *уæздан* [*woždán*] — благородный, вежливый; *уæд* [*wod*] — тогда, *уæдæ* [*wodæ*] — так, в таком случае; *уæззæу* [*wož.áw*] — тяжёлый; *уæйгæнæг* [*wojgæ'nag*] — продавец и т.п.

Следующий гласный — закрытый долгий *е* — В.Ф. Миллер, как и А.М. Шёгрэн, находит только в дигорском диалекте; в иронском — этому гласному соответствует долгий *и*. Существование же открытого *е* как в дигорском, так и в иронском диалектах Миллер считал ошибкой Шёгрена. По словам В. Миллера, шёгреновский открытый *е* не что иное, как *ä*. Так, слова, приводимые Шёгренем в качестве примера существования рассматриваемого гласного (*еттæмæ*, *бæрзеj*, *бiре*), Миллер воспринял и записал следующим образом: *ättämä*, *bärzäj*, *bīrā*.

Таким образом, в иронском диалекте, который лег в основу современного осетинского литературного языка, с точки зрения автора «Осетинских этюдов», фонема */e/* в то время отсутствовала. Восприятие Миллером гласных в словах *бæрзæй* (шея) и *бiрæ* (много) полностью соответствует современной осетинской орфографии. Слово же *æддæмæ* (кроме) имеет несколько вариантов не только произношения, но и написания, зафиксированных в словарях: *æддæмæ*, *йеддæмæ*, *йæдтæмæ*, *йедтæмæ*, — которые отражают имеющуюся и в настоящее время вариативность произношения.

Гласный *о*, по описанию В. Миллера, более закрытый, чем в русском языке. А.М. Шёгрэн, напротив, не находил различия в звучании между русским и осетинским *о*. Кроме того, В.Ф. Миллер выделял два разных по происхождению *о* в осетинском языке, указывая, однако, на отсутствие различия в их произношении в рассматриваемый момент времени и предполагая, что такое различие имело место в прошлом. Первое — дигорское *о*, которому в иронском диалекте соответствует *у* (например, дигор. *ходæ* = ирон. *худ* — шапка) восходит к дифтонгу *ау*. Другое *о*, общее для обоих диалектов осетинского языка, восходит к долгому *ä*, например, *зæронд* (старый), *дон* (вода), *ном* (имя) и др. [21, с. 6].

Гласный *v* — звук иронского диалекта осетинского языка, приближающийся к русскому *ы*, но не тождественный ему, так как, по наблюдению Миллера, при произнесении осетинского *v* «углы рта не расходятся так широко, как при великорусском *ы*» [21, с. 7]. В отличие от Шёгрена, которому данный звук представлялся крайне неуловимым и имеющим целый ряд вариантов, Миллер уверенно отмечает его относительно постоянное в звучании и близость к русскому *ы*. В дигорском диалекте гласному *v* соответствует то краткий *и*, то краткий *у*.

И наконец, В.Ф. Миллер описывает закрытый *и*, который по звучанию сравнивает с долгим немецким *i*, а также гласный *у*, который не отличается от русского закрытого *у* [21, с. 9].

Таким образом, В.Ф. Миллер выделил 6 гласных, входящих в систему вокализма иронского диалекта, на основе которого позднее сформировался современный осетинский литературный язык. Это гласные *а, ä, о, у, и, v*.

Интересными нам представляются описания осетинских гласных, приведенные в «Грамматическом очерке осетинского языка» В.И. Абаева, так как они произведены ученым – носителем рассматриваемого языка. Данная точка зрения на систему осетинского вокализма до сих пор разделяется подавляющим большинством осетиноведов.

Приведем краткие характеристики 7 выделенных им гласных:

a — нижнего подъема, смешанного ряда, близок к русскому ударному *a*, но несколько более задний;

æ — второй ступени подъема, смешанного ряда, значительно более передний, чем *a*; ему нет точного соответствия в русском языке. В некоторых случаях сближается с безударным русским *a*, «оставаясь, однако, более передним, более длительным и более качественно отчетливым» [22, с. 51];

e — узкий гласный переднего ряда, среднего подъема, более закрытый, чем соответствующий русский;

o — узкий гласный заднего ряда, среднего подъема, более закрытый и лабиализованный, чем русский *o*;

ы — «неопределенно окрашенный гласный, произносимый при пассивности губ», одного ряда с *æ*, но более закрытый. Этот гласный не тождествен русскому *ы*, однако гласный, подобный осетинскому *ы*, произносится иногда в конце русских слов между согласными (*Днеп-р, министр*).

Осетинские *y, u*, по мнению В.И. Абаева, близки к соответствующим русским гласным [22, с. 51].

Количественные различия осетинских гласных, т. е. долгота и краткость, как считает В.И. Абаев, в современном осетинском языке утратили свое фонематическое значение. Однако имеет место деление гласных на сильные (*a, o, y, e, u*) и слабые (*æ, ы*). Сильные восходят к исторически долгим гласным и дифтонгам, а слабые — к кратким. Осетинский лингвист отмечает, что противопоставление сильный-слабый весьма значимо, так как обуславливает поведение гласных в речевой цепи, то есть функциональные различия между ними. Во-первых, «слабые гласные легче подвергаются редукции, исчезновению, стяжению» (*æзнаг → ызнаг → знаг*). Во-вторых, слабые гласные *æ, ы* используются как протетические перед группой согласных (*æхсар* «доблесть» — исторически *хсар*). В-третьих, «при встрече сильного гласного со слабым последний зачастую поглощается первым» (*ма æрбацу → ма 'рбацу*). Наконец, положение сильных и слабых гласных в слове имеет решающее значение для постановки ударения [22, с. 52].

Итак, мы рассмотрели три разные точки зрения на систему вокализма осетинского языка, сформированные в течение столетия (с середины XIX в. до середины XX в.). Как видим, в выделении 6 гласных иронского диалекта — основы современного литературного осетинского языка — все лингвисты едины (это гласные *a, æ, o, y, u, ы*). Что касается гласного */e/*, то В. Миллер (в отличие от Шёгрена) отрицал его наличие как самостоятельного звука (фонемы) в иронском диалекте, признавая его вариантом гласного *æ* в позиции после сонорного согласного *j*. На наш взгляд, причиной этого послужил то факт, что фонема *e* в тот период времени находилась в стадии становления.

Среди работ последнего времени хочется отметить исследование В.Т. Дзаховой, проведенное с помощью современных компьютерных средств инструментального анализа речи, которые минимизируют влияние возможных субъективных факторов [9]. В данной статье предпринимается попытка ответить на два спорных вопроса осетинской фонетики: об акустических характеристиках гласного *ы* (отличается ли он от русского гласного *ы*) и о правомочности деления гласных на сильные и слабые, выдвинутого В.И. Абаевым и поддержанного всеми последующими осетиноведами, вместо противопоставления долгих и кратких гласных, которое встречалось в работах основоположников изучения осетинского

языка. На основании полученных объективных характеристик В.Т. Дзахова определила акустическую разницу между осетинским и русским звуками, обозначаемыми буквой *Ы*. «В русском языке за этой буквой стоит гласный верхнего подъема среднего ряда, а в осетинском — гласный среднего подъема среднего ряда, которому в Международном фонетическом алфавите соответствует знак */ə/*» [9, с. 176], что соответствует, на наш взгляд, русскому гласному второй степени редукции *ь*. Таким образом, выявленные акустические характеристики гласного *ы*, на наш взгляд, снимают противоречия, имеющиеся в описании данного гласного в научной литературе, и дают возможность уверенно отнести его к гласным среднего подъема среднего ряда.

Что касается деления гласных на сильные и слабые, то инструментальные данные свидетельствуют о том, что «признаком, по которому гласные *æ, ы* действительно противопоставлены остальным гласным, является их длительность. Исходя из этого, правильнее было бы говорить о противополжности гласных *æ, ы* гласным *a, e, u, o, y* как кратких долгим» [9, с. 178]. Однако автор тут же делает оговорку: «...в современном осетинском (иронском) языке это противопоставление не имеет фонологического значения. Долгота является нерелевантным признаком гласных фонем. Основное отличие гласных друг от друга заключается в их качественном своеобразии» [9, с. 178].

Действительно, современные исследования, в том числе по инструментальной фонетике, доказали, что акустические характеристики звуков не могут служить основанием для внутренних членений речевого потока. Представление о речевом потоке как о цепочке следующих друг за другом звуков речи также не имеет ничего общего с физической реальностью, так как речевой акт представляет собой безостановочное движение производных органов, при котором артикуляция последующего звука может происходить одновременно с артикуляцией предыдущего или даже предшествовать ей, например: губы округляются еще до произношения звука *б* в словах *бур* — желтый и *бон* — день. Только с фонологической точки зрения речевой поток представляет собой цепочку следующих друг за другом фонем. Таким образом, фонологический аспект, связанный с исследованием функций фонетических единиц языка (то есть их способностью образовывать и различать звуковые оболочки слов и морфем), является важнейшим при изучении звукового строя и соответствует современному уровню развития языкознания, позволяя рассмотреть звуковые единицы с системно-функциональной точки зрения. Поэтому с точки зрения фонологического (функционального) подхода осетинские гласные противопоставляются друг другу именно как сильные (не поддающиеся качественной редукции в безударных слогах) и слабые (изменяющие свое качество, вплоть до полного выпадения, в безударной позиции).

В проведенном нами исследовании, стремясь выявить состав гласных современного осетинского языка и основываясь на фонематическом подходе, мы работали не только со звуком речи как таковым в его артикуляционно-акустической реальности, но и с носителем языка, который выступал в роли информанта. Именно анализ речевого поведения носителя языка, по нашему убеждению, позволяет корректно установить состав фонем на современном этапе развития языка. Иными словами, выявляя инвентарь фонем, невозможно оставлять в стороне перцептивный аспект исследования, который имел в виду Л.В. Щерба, когда говорил о «субъективном методе» в фонетике и о лингвистическом эксперименте. Перцепцию важно учитывать и в связи с тем, что в процессе восприятия при опознании слов пользуются не только и не столько акустическими характеристиками речевого сигнала, сколько знанием системы языка, в том числе его фонологического уровня. Поэтому одной из наших задач было установление того, какие звуковые

сегменты носитель осетинского языка воспринимает как тождественные, а какие – как разные. То, что не различается носителями языка, не может выполнять смысло-различительной функции.

В проведенном нами эксперименте вычленение и отождествление гласных не вызвало особых затруднений, кроме слабых *æ*, *ы*, для которых последнее время наблюдается тенденция к редукции (особенно для *ы*). Фонема *æ* в некоторых позициях (закрытый первый слог, перед увулярными и сонантами), сильно сокращаясь по длительности, не только воспринимается, но и произносится многими носителями современного осетинского литературного языка как русский сильно редуцированный /ь/, например: слова «æргæвдын», «æмбал» часто произносились /ʔrgəvɔɖɨn/, /ʔmbal/. Можно говорить о том, что в осетинском литературном языке появились предпосылки для расщепления *æ* на две фонемы. Однако в подавляющем большинстве позиций (это позиции, неблагоприятные для редукции) фонемы *æ* и *ы* четко различаются не только качественно, но и количественно: *æ* является более долгой, что ведет к ее сближению с сильными гласными, которые в осетинском литературном языке не подвергаются качественной редукции в безударных слогах, то есть не имеют вариантов.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, на современном этапе развития осетинского литературного языка в подсистеме вокализма выделяется 7 гласных, которые противопоставлены как сильные (*а, о, у, и, е*) и слабые (*æ, ы*). Если сильные гласные по своим основным артикуляционно-акустическим характеристикам соответствуют гласным русского языка, то слабые являются специфическими. В исследованиях В.Т. Дзаховой инструментально было подтверждено качественное отличие русского и осетинского звуков, которые обозначены одинаковой буквой Ы. Проведенный нами эксперимент, основанный на анализе речевого поведения и восприятия звуков нынешними носителями языка, в основном подтвердил четкое опознание гласных фонем осетинского языка, за исключением слабых *æ, ы*, которые перестают различаться в связи с переходом *æ* в некоторых безударных позициях в *ы*.

Таким образом, можно говорить о достаточно высокой степени схождения между основными характеристиками гласных современного русского и осетинского языков.

Перспективы дальнейших изысканий мы видим в установлении места и роли гласных в фонетической и фонологической структуре слова современного осетинского языка в сопоставлении с русским.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Глисон Г. Введение в дескриптивную лингвистику. М.: Издательство иностранной литературы, 1959. 486 с.
2. Битарти З.А. Актуальные вопросы осетинской фонологии. Цхинвал: Дом печати РЮО, 2010. 285 с.
3. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. О составе фонем в осетинском языке // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 544.
4. Парсиева Л.К., Гацалова Л.Б. Об особенностях вокалических сочетаний в осетинском языке // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 9-2. С. 154.
5. 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.
6. Сатцаев Э.Б. Фонетические особенности восточноиранских языков (осетинский и афганский языки) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 357.
7. Дзахова В.Т. Осетинская фонетика: перцептивный аспект. Владикавказ, 2013. 91 с.

8. Дзахова В.Т. Контрастивный анализ гласных фонем осетинского и немецкого языков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 108. С. 87-93.

9. Дзахова В.Т. К вопросу об осетинском (иронском) вокализме // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2010. № 1. С. 173-178.

10. Баскаева Ж.Х. Фонологические проблемы современного осетинского языка. Владикавказ, 2014. 52 с.

11. Баскаева Ж.Х. Опыт структурного описания фонологической системы современного осетинского языка // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2012. № 3. С. 125-129.

12. Баскаева Ж.Х. Система вокализма современного осетинского литературного языка (исторический аспект) // Перспективы и особенности интеграционных процессов Северной и Южной Осетии Материалы международной научной конференции. 2014. С. 81-86.

13. Баскаева Ж.Х. К вопросу о синтагматической структуре слова в современном осетинском языке (фонетико-фонологический аспект) // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2013. № 4. С. 214-216.

14. Баскаева Ж.Х. Сопоставление фонологических систем осетинского и русского языков как основа обучения фонетике в условиях двуязычия // Проблемы филологического образования Сборник научных трудов. Саратов, 2012. С. 3-12.

15. Цаликова М.А., Очеретлова А.Р. Функциональный подход к обучению интонации русского языка как неродного // Влияние науки на инновационное развитие. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. 2016. С. 194-197.

16. Кунавин О.Б. Сопоставительный анализ фонетики русского и осетинского языков и методика ее изучения. Учебно-методическое пособие. Владикавказ, 2010.

17. Баскаева Ж.Х. Обучение языкам как важный элемент поликультурного образования (на примере обучения фонологии русского и осетинского языков) // Полилингвальное образование как основа сохранения языкового наследия и культурного разнообразия человечества. 2012. № IV. С. 16-20.

18. Баскаева Ж.Х. Научные основы координации работы по овладению консонантизмом русского языка в условиях осетинско-русского двуязычия. Учебно-методическое пособие. Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации. СОГУ им. К.Л. Хетагурова. Владикавказ, 1998. 43 с.

19. Попов М.Б. Проблемы синхронической и диахронической фонологии русского языка. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. 346 с.

20. Шёгрэн А. Осетинская грамматика с кратким словарем осетинско-русским и русско-осетинским. Ч.1. СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1844. 560 с.

21. Миллер В.Ф. Осетинские этюды. Ч. 2. Исследования. Москва: Типография А. Иванова, 1882. 216 с.

22. Абаев В.И. Грамматический очерк осетинского языка. Орджоникидзе: Книгоиздат, 1959. 168 с.

Статья поступила в редакцию 10.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 80

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ЧЕРЕЗ АУТЕНТИЧНЫЙ
ПЕСЕННЫЙ МАТЕРИАЛ**

© 2017

Блиева Жанна Максимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, e-mail: nosu@nosu.ru)

Аннотация. Согласно названию, в статье рассматривается неоценимая роль аутентичной английской песни при формировании и развитии лингвистической компетенции в процессе изучения иностранного языка. Проблема аутентичности «естественности» в методике преподавания иностранных языков занимает особое место. Аутентичными материалами рассматриваются оригинальные литературные и изобразительные произведения всех жанров, реалии страны изучаемого языка, музыкальные произведения, создающие иллюзии приобщения к среде обитания носителей языка. Будучи не предназначенными для учебных целей, их эффективность на порядок выше аутентичных текстов из учебных пособий, несмотря на меньший объем. Особенно отмечается ценность аутентичности песни, как взаимосвязи между музыкой и овладением иностранным языком, как эффективного способа воздействия на чувства и эмоции обучающегося. Аутентичные песенные материалы рассматриваются как образец иноязычной речи, позволяющий знакомить обучающихся с культурой, традициями и обычаями носителя языка, сравнивая со своей национальной культурой, воспитывая таким образом обучающихся в духе толерантности. Они также являются прекрасным материалом для перевода, эффективным вспомогательным средством, обеспечивающим выполнение языком его коммуникативной функции и одним из важнейших средств погружения в естественную речевую среду на уроках иностранного языка, существенно повышающим мотивацию студентов к изучению иностранного языка в целом. Подробно описывается процесс реализации поставленной задачи на примере песни «The Blue Café» из учебного пособия автора «English through the hits of the 20th century». Статья может представлять интерес для преподавателей английского языка высшей и средней школы.

Ключевые слова: иностранный язык, процесс обучения, аутентичный песенный материал, английская песня, перевод, лингвистическая компетенция, формирование, коммуникативная функция, обучающийся, естественная речевая среда, взаимосвязь между музыкой и овладением иностранным языком, мотивация.

**BUILDING AND DEVELOPMENT OF LINGUISTIC COMPETENCE OF NON-LINGUISTIC
STUDENTS THROUGH AUTHENTIC LYRICS MATERIAL**

© 2017

Blieva Janna Maksimovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair
North-Ossetian state university after Costa Levonovich Khetagurov
(3620025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street 44-46, e-mail: nosu@nosu.ru)

Abstract. As the title implies the article describes an invaluable role of authentic English song in the formation and development of linguistic competence in the process of learning a foreign language. The problem of the authenticity «naturalness» in the teaching of foreign languages takes a special place. Authentic materials are considered as original literary and visual works of all genres, the realities of the country of the studied language, musical works creating illusions of familiarizing with the habitat of native speakers. Not intended for educational purposes, their effectiveness is an order of magnitude higher than authentic texts from textbooks, despite the smaller volume. The authenticity of the song is especially noted as the interrelationship between music and the mastery of a foreign language, as an effective way of influencing the feelings and emotions of the learner. Authentic song materials are treated as an example of a foreign speech that allows students to acquaint with the culture, traditions and customs of the native speaker, comparing with their national culture, thereby educating the students in a spirit of tolerance. They are also a fine material for interpreting, an effective auxiliary tool to ensure language fulfillment of its communicative function, and is one of the most important means of immersion in the natural speech environment at foreign language lessons significantly increasing students' motivation for learning a foreign language as a whole. The article gives a detailed analysis of realization of the objective through the song «The Blue Café» from the author's course book «English through the hits of the 20th century». The article may be of interest to teachers of English at higher and secondary schools.

Keywords: foreign language, authentic song material, English song, interpretation, linguistic competence, formation, communicative function, learner, natural speech environment, interrelationship between music and the mastery, motivation.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Знание иностранных языков во все времена являлось показателем высокой культуры человека и многие знаменитые люди, среди которых был и наш соотечественник М.В.Ломоносов, владели несколькими иностранными языками. Вот почему в рамках новой образовательной парадигмы мотивация к обучению иностранного языка занимает приоритетное место и является необходимым условием для формирования высококультурного профессионала на нелингвистических факультетах в высшей школе. Являясь единственной дисциплиной входящей в состав УМК всех неязыковых специальностей, иностранный язык как предмет и речь продолжает оставаться одной из актуальных задач в развитии всей системы отечественного образования, а его изучение необходимым условием для формирования лингвистической компетенции личности, владеющей не только соответствующей иноязычной профессиональной техникой, но и параллельно осваивающей информацию лингвострановедческого характера как залог успешного погруже-

ния в языковую среду [1, с. 281].

В начале XX века американский лингвист Бенджамин Уорф сделал тонкое наблюдение о том, что изучение иностранного языка заставляет видеть реальность определенным образом и освобождает ум от культурных ограничений [2]. Сложно не согласиться с этим наблюдением, как и не признать влияние иностранного языка на различные виды деятельности людей и, безусловно, на формирование лингвистической компетенции, являющейся одной из важных задач профессионального образования, основная цель которого — подготовка квалифицированного специалиста.

Новые требования, предъявляемые к выпускнику высшей школы, нуждаются в инновационных технологиях для построения новой компетентностной модели [3, с. 354], принимая во внимание специфику обучения нелингвистических студентов иностранным языкам, заключающуюся в дефиците непосредственного межкультурного общения, которое предполагает формирование лингвистической и социокультурной компетенций. Что касается опосредованного (через литературные источ-

ники, прессу, видео и киноматериалы) межкультурного общения, то оно стало доступным благодаря компьютеризации учебного процесса.

Непосредственный контакт между людьми осуществляется двумя путями: в устной и в письменной форме.

В случае, когда контакт осуществляется на одном языке, он рассматривается как непосредственный; если контактирующие владеют разными языками, то непосредственное общение становится уже невозможным и на помощь приходит *перевод*, являясь важным вспомогательным средством, обеспечивающим выполнение языком его коммуникативной функции.

Перевод аутентичных художественных текстов, стихотворений, а, особенно, песен оказывает неоценимую помощь в изучении иностранного языка [4].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты данной проблемы указывает на ее сложность и многогранность, и поэтому методы обучения иностранному языку с погружением в аутентичную среду, позволяющие развивать и формировать лингвистические компетенции, всегда актуальны. К одному из таких методов можно отнести обучение через перевод аутентичной песни, являющейся прекрасным материалом для реализации вышеупомянутых задач, существенно повышающим мотивацию студентов к изучению иностранного языка в целом. Критерий аутентичности в своих лингвистических исследованиях рассматривали многие современные ученые: Л.И. Комарова [5], Ю.А. Комарова [6], Ф.К. Миньяр-Белоручев [7], Е.В. Носонович. Р.П. Мильруд, [8], А.С. Романюк [9], В.В. Сафонова [10]. По мнению Е.А. Волосниковой, аутентичная песня имеет ряд методических преимуществ [11]. Е.А. Седова перечисляет следующие: 1) в песнях уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает ее активизации; 2) в песнях часто встречаются имена собственные, географические названия, реалии страны изучаемого языка, поэтические слова. Это способствует развитию у обучающихся чувства языка, знания его стилистических особенностей [12].

Перевод аутентичного песенного материала, используемого для обучения аудированию, тесно связанному с другими видами речевой деятельности, направлен на восприятие и смысловую переработку информации, и этим объясняется общность речевых механизмов, обслуживающих рецептивные виды речевой деятельности [13, с. 282].

Аутентичная песня, которая еще в 19 веке предлагалась М. Берлицем, Ф. Гуэном и О. Есперсеном как один из компонентов обучения аудированию, гораздо лучше откладываются в памяти, чем простая речь, а музыка является одним из наиболее эффективных способов воздействия на чувства и эмоции любого человека. Существуют специальные исследования, нацеленные на поиск взаимосвязи между музыкой и овладением иностранным языком. Так Г. Блель и К. Хельви́г определили ряд функций, объединяющих музыку и иностранный язык: физиологическую (способствующую запоминанию); психогигиеническую (способствующую расслаблению, разгрузке); эмоциональную (вызывающую чувства); социально-психологическую (усиливающую динамику в группе); когнитивную (способствующую мыслительным процессам); коммуникативную (способствующую общению) и функцию бессознательного учения [14, с. 28].

Формирование целей статьи (постановка задания). Согласно Е.В. Колосовской, чье мнение нами полностью разделяется, универсальной методики преподавания не существует [15], когда речь идет о преподавании иностранных языков на нелингвистических факультетах в силу специфичности его содержания, поэтому она нуждается в интегративном подходе к выбору новых методов, средств и условий ее развития в интерактивном формате [16, с. 269]. Поэтому целью нашего исследова-

ния является обосновать и реализовать дидактические условия формирования иноязычной лингвистической компетенции в неязыковом вузе.

Объектом исследования является изучение роли перевода аутентичного песенного материала при формировании иноязычной лингвистической компетенции в неязыковом вузе, а предметом исследования – дидактические условия формирования иноязычной лингвистической компетенции в образовательном процессе вуза.

Мы основываемся на предположении, что, если формирование иноязычной лингвистической компетенции студентов неязыковых вузов, изучающих английский язык в процессе формирования лингвистической компетенции на аутентичном песенном материале, как одном из видов аутентичных текстов, будет осуществляться с использованием разработанной нами методики, то процесс эффективности активизируется, конкретизируется и ускоряется.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Реализация вышеупомянутой цели нашла отражение в разработке учебного пособия по аудированию «English Through the Hits of the 20th Century», позволяющего интерактивное взаимодействие студента и преподавателя не только во время аудиторных занятий, но и с помощью электронной почты, встроенной в систему дистанционного обучения университета.

Пособие предлагает подборку хитов 20 столетия с разработанными упражнениями согласно системе упражнений, предложенной Н.Д. Гез и Н.И. Гальсковой [17, с. 313], принимая во внимание различные аспекты языка, определяющие лингвистическую компетенцию как сумму формальных знаний и соответствующих им навыков [18]. Особое внимание, в данной работе, мы уделяем языковым упражнениям, имеющим целью формирование, и развитие лингвистической компетенции обучаемых. К ним относятся упражнения на двусторонний перевод, основанные на грамматических конструкциях, содержащихся в тексте песни, в рамках которого каждый из языков попеременно является как исходным языком, так и языком перевода, что требует активного владения так называемым навыком переключения [19]; художественный перевод песни; художественный перевод в стихотворной форме.

Переводные упражнения разрабатывались с учетом обще-дидактических и обще-методических принципов, что предполагает более эффективные результаты, поскольку такая типология упражнений соответствует требованиям коммуникативной технологии обучения иностранному языку и имеет выраженную лингвистическую направленность.

Рассмотрим какие виды переводных упражнений можно подобрать к одной из самых популярных песен 80х «Blue Café» (Chris Rea) исходя из ее текста, выбранная нами в связи с ее несколькими грамматическими характеристиками: она актуализирует материал (Present Perfect), позволяющий нам ее использовать при изучении времен группы «Perfect». Материалы (Present Indefinite), (The Imperative Mood) и (Adjectives) дают возможность повторить уже изученный материал. Что касается лексического контента песни, то он достаточно аскетичен, что делает задачу художественного перевода не легкой [21].

Exercises

I. Listen to the song and say what it is about. Tip the topic mentioned in the song: 1. *Cafe* 2. *Love* 3. *Travelling*

II. Listen to the song again. Find the verbs in “Present Perfect”. Translate.

III. How do you understand the lines. Use them in the situations.

1. Meets the one who does not care _____
2. Take all you know, and say goodbye _____
3. What do you know that is new? _____
4. So meet me down _____
5. Because, this is where the one who knows _____

VII. Interpret the content of the song using the words and expressions from the song.

VIII. Share your ideas for the song with your classmates using descriptive words for music and songs (see Appendix 10).

IX. Complete the dialogue using the lines from the song.

В данном упражнении идет реальная коммуникация. Оно направлено на включение студентов в реальное общение в ситуацию встречи. Продуктом речевой деятельности является диалог с другом, один из которых здесь представлен.

A	Hello! Glad to meet you!	A	Hello! Glad to meet you.
B		B	Hello! Glad to meet you, too.
A	Haven't seen you for ages. Where...	A	Haven't seen you for ages. Where have you been?
B	Oh, my ...	B	Oh, my world is miles of endless roads.
A	I see. And...	A	I see. And what have you seen?
B	I ...	B	I've seen what is new.
A	Where...	A	Where are you going now?
B		B	Why are you asking me?
A	Because I ...	A	Because I want to go with you.
B	Are you sure? The point is that...	B	Are you sure? The point is that the cost is great, the price is high.
A	But it ...	A	But it means nothing now.
B	O.K. Let's discuss it somewhere	B	O.K. Let's discuss it somewhere.
A	Agreed ...	A	Agreed. So meet me at the Blue Cafe.

X. Interpret the song into Russian.

Последнее упражнение представляет собой своеобразный выход в речь в устной или письменной форме, представленной нами на примере перевода песни, сделанного студенткой второго курса факультета управления.

Blue Café Writer Chris Rea Artist Chris Rea	Голубое Кафе Перевод Уварова И.
My world is miles of endless roads That leaves a trail of broken dreams Where have you been I hear you say I'll meet you at the Blue Cafe. This is where the one who knows Meets the one who does not care Cards of fate, the older shows The younger one, who dares to take The chance of no return	Мой мир – дорога без конца Мечты разбиты, ранены сердца Где был ты, жду тебя любя, забыты речи И только в Голубом Кафе есть пристань Для любви и встречи. И случай вдруг снова нас сведет, И возродятся чувства, вспыхнет пламень вновь Рука судьбы дарует, может быть, Тебя любить, тебя простить и вновь с тобой быть...
Where have you been? Where are you going to? I want to know what's new I want to go with you What have you seen? What do you know that's new? Where are you going to? 'Cause I want to go with you	Где был ты? И куда спешишь? Где был ты? Жду тебя любя Рука судьбы дарует счастье, может быть, Тебя любить, тебя простить и вновь с тобой быть Где был ты? И куда теперь спешишь? Что нового ты ищешь впереди? Иду, бегу я за тобой, И как хочу с тобой быть Что так тебя зовет вперед?
The cost is great, the price is high Take all you know, and say goodbye Your innocence experience Mean nothing now 'Cause, this is where the one who knows Meets the one who does not care Where have you been I hear you say I'll meet you at the Blue Cafe [20].	Цена разлуки велика И встреча наша будет не легка Но если встретимся мы вновь, Воскреснет прежняя любовь. Ты прошлому скажи прощай, Не думай ты о нем, забудь И отзвук горести в душе Пройдет, пройдет когда-нибудь С тобой встретимся мы вновь, Прошу, верни свою любовь Я жду тебя, откройся мне, Жду в "Голубом Кафе"

Вышесказанное дает нам право сделать вывод, что аутентичный песенный материал представляет большие возможности для формирования на его основе компетенций, в соответствии с поставленными задачами, а именно:

- развитие лингвистической компетенции;
- использование увлекательного материала на занятиях;
- развитие творческих способностей;
- повышение интереса к изучению иностранного языка;
- трансформирование рутинного занятия в более оживленный, интерактивный процесс.

Поскольку аутентичная песня отражает специфику страны изучаемого языка, ее бытовых и национальных реалий, что помогает студентам не только приобщаться к культуре носителя языка, но и развивает их социокультурные компетенции, позволяющие работать и строить отношения в современном обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Блиева Ж.М. Английский язык как предмет и Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

речь при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций студентов неязыковых специальностей // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 280.

2. Уорф Бенджамин Ли. Энциклопедия Кругосвет www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/...

3. Блиева Ж.М., Хосроева Н.И. Непрерывное образование как педагогическая концепция // European Social Science Journal. 2014. № 12 (51). С. 354-360.

4. Волкова Е.Е. «Роль перевода песен в изучении английского языка» nsportal.ru/ap/.../rol-perevoda-pesen-v-izuchenii-angliyskogo-yazyka 2012.

5. Комарова Л.И. Обучение личностно-ориентированному обучению на основе текста в старших классах средней школы // Иностранные языки в школе. 1992. № 2. С. 18-23.

6. Комарова Ю.А. Использование современного песенного материала в обучении иностранными языками учащихся старших классов // ИЯШ №4, 2008.

7. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения иностранным языкам или лингводидактика? // ИЯШ. 1996. № 1. С. 2-4.

8. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностр. яз. в школе. 1999. № 2. С. 6-12.

9. Романюк А.С. Сущность процесса овладения англоязычной разговорной речью с учетом ее грамматических особенностей. <https://cyberleninka.ru/.../suschnost-protessa-ovladieniya-angloyazychnoy-razgovorn>.

10. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. яз. в школе. 2001. №3. С. 17-24.

11. Волосникова Е.А. Изучение иностранной песни как один из стимулирующих факторов при обучении иностранному языку [Электронный ресурс]. – Режим доступа: nsportal.ru/inostrannye-yazyki/angliiskii-yazyk/library

12. Седова Е.А. Комплекс коммуникативных упражнений к аутентичной песне как формирования социокультурной компетенции у девушек и юношей – студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. № 6. том 20. 2014.

13. Блиева Ж.М. SMARTboard-революционное средство обучения аудированию на английском песенном материале. Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 282.

14. Блиева Ж.М. Аутентичный песенный материал как один из компонентов обучения аудированию в высшей школе. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология С.28.

15. Колосовская Е.В. Универсальной методики преподавания не существует. <https://www.hse.ru/news/vivant/77720453.html>

16. Блиева Ж.М., Хосроева Н.И. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущих менеджеров в интерактивном формате // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. № 20. С. 268-273.

17. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 313 с.

18. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2002. 239 с.

19. Teresa Cremin. Teaching English creatively. London, Roulette, 2009. – P. 45.

20. Chris Rea Lyrics - The Blue Cafe – AZLyrics <https://www.azlyrics.com> > C > Chris Rea Lyrics

Статья поступила в редакцию 22.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 81

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКСПРЕССИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК СПОСОБА ПРИДАНИЯ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ОСОБОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ

© 2017

Блиева Жанна Максимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, e-mail: nosu@nosu.ru)

Аннотация. В статье рассматривается, как никогда, актуальная проблема формирования экспрессивной компетентности, представляющая собой совокупность способностей, знаний, умений и навыков, создающая позитивную эмоциональную атмосферу как в процессе бытовой, так и профессиональной коммуникации, что позволяет распознавать эмоции партнера по общению, а также выражать собственное эмоциональное состояние в диалоге культур. Большое внимание уделяется роли преподавателя иностранного языка высшей школы как проводника знаний, который не может ограничиваться только простым формированием базовых и профессиональных компетенций студентов неязыковых специальностей, но уделять большое внимание качеству иноязычного коммуникативного общения, показателю культуры речи, что можно осуществить формированием экспрессивной компетентности в учебно-воспитательном процессе обучения иностранному языку. В этой связи, особенно упоминается проявление коммуникативной компетенции в двух аспектах — речеповеденческом и текстовом через разнообразные языковые средства: лексические, грамматические и фонетические. В статье представлен сценарий рождественского мероприятия с использованием выразительных средств, который может быть интересен для преподавателей английского языка высшего и среднего образования и быть использованным для проведения аудиторных и внеаудиторных занятий накануне рождественских праздников.

Ключевые слова: экспрессивная компетентность, формирование, иностранный язык, нелингвистический факультет, нелингвистический студент, бытовая коммуникация, профессиональная коммуникация, знания, умения, навыки, культура речи, эмоциональная атмосфера, аудиторных и внеаудиторных занятий накануне рождественских праздников.

EXPRESSIVE COMPETENCE AS A MEANS TO MAKE NONLINGUISTIC STUDENTS' SPEECH ESPECIALLY EXPRESSIVE

© 2017

Blieva Janna Maksimovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair
North-Ossetian state university after Costa Levonovich Khetagurov
(3620025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street 44-46, e-mail: nosu@nosu.ru)

Abstract. The article deals with expressive competence, which is a combination of abilities, knowledge, skills and creates a positive emotional atmosphere both in the process of elementary and vocational communication, which allows to recognize the emotions of the partner in communication, and express our own emotional state in the dialogue of cultures. Much attention is paid to the role of the teacher of a foreign language of higher education as a conductor of knowledge, who should exceed a limit of the ordinary building of basic and vocational competencies of students of non-linguistic faculties, but pay great attention to the quality of foreign language communication, the speech culture index, which can be achieved by forming expressive competence in teaching and educational process of training a foreign language. In this regard, especially the manifestation of communicative competence in two aspects — speech and textual through a variety of linguistic means is mentioned, namely: lexical, grammatical and phonetic. The article presents a script of a Christmas event that can be of interest to English teachers of higher and secondary education and be used for conducting classroom and extracurricular activities on the eve of Christmas holidays.

Keywords: expressive competence, building, foreign language, nonlinguistic faculty, nonlinguistic student, elementary communication, vocational communication, combination, knowledge, skills and abilities, culture of speech, emotional atmosphere, classroom and extracurricular activities.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Слово и стиль речи как характеристики общей культуры человека, его интеллектуальных возможностей, его речевой культуры как никогда актуальны в современном обществе, профессиональный рынок которого перенасыщен юристами, менеджерами, маркетологами и журналистами. Молодые девушки и юноши стремятся получить престижное, на их взгляд, образование и мало кто обращает внимание на язык и речь, не задумываясь над тем, что любой публичный человек является носителем лингвистической культуры. Лингвистика, речь, красноречие, культура языка — ценные достижения человечества при умелом использовании достижений философии, логики, психологии, эстетики и языкознания. Лингвистическая культура как и все культуры является синтезом достижения всех наук и естественно, эволюционирует с эволюцией общества, то есть является продуктом общества [1, с. 72]. Это очень хорошо понимали такие риторики античности, как Демосфен, Динарх, Горгий и другие, блестяще владевшие искусством устной речи, без которой невозможна ни идейная, ни политическая борьба. «Слово — тень дела», — говорил Демокрит. Отмечая возможности речи, Демокрит вместе с тем повторял: «Надо уметь говорить и помнить, что слово часто бывает убедительнее золота» [2, с. 155].

Несмотря на то, что проблема языковой компетен-

ции существовала и во времена Пушкина, образованные люди учились образности стиля для передачи мыслей и чувств, необходимых для коммуникации в их культурном пространстве.

Говоря об этом, нужно сказать, что общество третьего тысячелетия находится на той стадии общения, когда ему тесно в рамках одной, определенной страны. Оно нуждается в международных коммуникациях, а это, в свою очередь, требует знания языков и культур, которые могут быть получены только через иностранный язык, а преподаватель иностранного языка как «проводник» знаний не может ограничиваться только простым формированием базовых и профессиональных компетенций студентов нелингвистических специальностей, но уделять большое внимание качеству коммуникативного общения, что можно осуществить формированием структурно-экспрессиологической субкомпетенции, входящей в состав языковой компетенции и, предполагающей знания выразительных средств языка и умения их использования в речи [3, с. 4-5].

Коммуникативная компетенция проявляется в двух аспектах — речеповеденческом и текстовом [4-9]. Эти аспекты имеют общую основу в виде коммуникативных качеств хорошей речи, которые наряду с постулатами речевого общения имеют соответствия в пословицах, поговорках, афоризмах и других языковых средствах, являющихся основными средствами создания экспрес-

сивности и, следовательно, показателем качества речи [10, с. 247].

Экспрессивность как способ придания языку и речи особой выразительности всегда была и есть одной из главных проблем лингвистики, поскольку именно экспрессивные средства позволяют более полно и точно выразить своё отношение к изображаемому, воздействовать на собеседника, управлять его восприятием и пониманием текста. Если язык - это система знаков и символов, то речь - это процесс пользования языком. Речь является реализацией языка, который и обнаруживает себя только через речь [11], наполненную разнообразными языковыми средствами (лексическими, грамматическими, фонетическими) для решения лингвистической задачи, то есть быть свободной, образной, выразительной и идиоматичной.

Обучение иноязычной эмоциональной речи на неязыковых факультетах не владеет нужным развивающим потенциалом по объективным причинам, связанным, в первую очередь, с дефицитом часов, что не означает отказа от изучения эмоционального аспекта иноязычной речи и создания новых методик обучения иноязычной эмоциональной речи с учетом сочетания нетрадиционных и традиционных технологий в свете современных исследований.

Одним из наиболее интересных и многообещающих направлений при обучении иноязычной эмоциональной речи на неязыковых факультетах является исследование развивающего аспекта обучения иноязычной эмоциональной речи в контексте профессионального языкового образования. Развивающий аспект обучения, наравне с учебно-практическим, воспитательным и образовательным аспектами, является неотъемлемым и равноправным компонентом цели обучения иностранным языкам.

По словам А.А. Леонтьева, «овладение иностранным языком ориентировано не только на деятельность и общение, то есть на собеседника (коммуникативный аспект), и не только на образ мира, то есть на сознание (когнитивный аспект), но и на личность учащегося» [12]. Рассуждая об обучении иноязычной эмоциональной речи на нелингвистических факультетах, невозможно отделять этот процесс от процесса межкультурной коммуникации.

На наш взгляд, проблема формирования экспрессивной компетентности как способа придания языку и речи особой выразительности является одной из главных проблем современного иноязычного образовательного процесса для студентов нелингвистических специальностей. Экспрессивность присуща определённым единицам на различных уровнях языка и уникальность предмета «языка», а в нашем случае, «английского языка» как предмета и речи состоит в том, что он является не только целью, но и средством обучения, позволяющим совершенствовать определенные качества личности. Развивающий аспект в процессе обучения иностранным языкам позволяет проникновение в средства выражения мыслей, умение их использовать при общении с партнерами, анализировать и сравнивать родной и иностранный языки, вырабатывать чувство языка.

Экспрессивная компетентность представляет собой совокупность ментальных способностей, знаний, умений и навыков, позволяющую создавать позитивную эмоциональную атмосферу как в процессе бытовой, так и профессиональной коммуникации, поскольку в процессе коммуникации всякий текст выступает как целостность содержательно-смыслового и прагматического начал, являясь одновременно и продуктом, и результатом коммуникации.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты данной проблемы указывает на ее сложность и многогранность. Основоположителем современных концепций экспрессивности считается Ш. Балли. В дальнейшем понятие экспрессивности стало объектом исследования отече-

ственных и зарубежных ученых. К 80-м гг. XX в. в отечественной лингвистике сформировались основные подходы к изучению явления экспрессивности: семасиологический (А. А. Уфимцева, В. Г. Гак, В. Н. Телия, В. И. Шаховский) и лингвостилистический (Г. В. Степанов, К. А. Долинин, Т. Г. Винокур, Ю. Н. Караулов, И. Р. Гальперин) [13].

Формирование целей статьи (постановка задания). Поскольку процесс формирования иноязычной экспрессивной компетентности на нелингвистических факультетах достаточно специфичен в силу ее содержания, то он нуждается в интегративном подходе к выбору новых методов, средств и условий ее развития в интерактивном формате [14, с. 156-158]. В контексте интерактивного обучения знания приобретают иные формы. С одной стороны, они представляют собой определенную информацию об окружающем мире, а с другой стороны, особенностью этой информации является то, что обучающиеся получают ее не в виде уже готовой системы от преподавателя, а в процессе собственной активной деятельности под руководством преподавателя, создающего условия для их деятельности [15, с. 412]. Вот почему, перечисленные выше концепции нашли свое отражение в разработанных нами сценариях ролевых и деловых игр для студентов нелингвистических специальностей, один из которых представлен в данной статье.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В предлагаемом сценарии использованы 17 экспрессивных средств: 3 поговорки из русской сказки (Night is the mother of council, Go I Know Not Whither, Fetch I Know Not What), 8 идиом (unbosom oneself, to rack one's brains, to dawn on, to say nothing of, to cut a long story short, out of the blue, it is my province, to leave a lot to be desired), 4 крылатых выражения (Phoenix rising from the ashes; Phoenix secret; Deeds of Hercules; The apple of discord), 2 цитаты (O.Wild. «Romance never dies. It is like the moon and lives forever» Mark Twain. «Facts are stubborn things») и строки из 10 англоязычных хитов, как например, в названии сценария «I Am Dreaming of a White Christmas».

I AM DREAMING OF A WHITE CHRISTMAS

Fairy: Hello, everybody! Let me introduce myself. I'm a fairy, a mythical being of folklore and romance usually having magic powers and dwelling on earth in close relationship with humans. Some people don't believe in fairies though legends of us have been around for thousands of years... We help you because we connect to your own lives, dreams, anxieties. We help children learn how to navigate life [16].

So, if you think of fairies as creatures made of the four elements of earth, air, water and fire, and creatures meant to help and are essential to the balance of these elements, then my choice wasn't in vain, since I'm here to tell you a Christmas story which will happen to a girl of 17. She doesn't guess that I have written this tale for her because the story of the fairy tale may happen in any place of the world where a girl of 17 may live.

I'll begin narrating traditionally... Once upon a time, there lived a young, pretty girl named Cathy. She lived with her father, a surgeon, and mother, a sales manager from a big import company. Her parents being very busy people, are always tied up. And now, though it is the eve of Christmas, they are out, too. Cathy is doing literature and waiting for her parents. She is upset a little because... well she will tell you everything herself.

Cathy: Where are my parents? Why shall I be alone on such a day? Mum, I haven't seen you for ages, and you dad, are operating and operating on your patients. I have a lot to tell you, but instead I have to sing:

Show me the meaning of being lonely

Is this the feeling

I need to live (walk) with?

Tell me why I can't be there where you are?

There's something missing in my heart [17].

(the bell is ringing)
Isn't it you, mum?
Mum: Yes, my honey. Is it me you are looking for? Are you feeling lonely?
Cathy: Why do you guess?
Mum: *I can see it in your eyes. I can see it in your smile...*
Cathy: *I've been alone with you inside my mind. 'Cause I wonder where you are
And I wonder what you do...*
Mum: *Tell me how to win your heart... But let me start by saying "I love you"* [18]. And where is dad?
Cathy: Think and guess.
Mum: An urgent operation?
Cathy: As usual. Why do people fall ill so often? It seems to me they are in the habit to fall ill on holidays.
Mum: There are really a lot of sick people and our dad tries his best to help them. To treat is his job and he does it perfectly well. He's saved so many lives of mums and dads. We must be proud of him.
Cathy: I see, I am a bit egoistic, but there are too many sick, aren't there?
Mum: Agree.
Cathy: Why?
Mum: It's a long story to tell and not now. You'd better tell me how are you?
Cathy: I'm afraid I've a problem.
Mum: What's the matter?
Cathy: I was given to make a talk on Greek Mythology.
Mum: Are you kidding? It doesn't sound like a problem. The Internet and literature resources are full of information.
Cathy: It is really so, but I dream of some unusual, original and amazing presentation of the topic, and fell myself talentless.
Mum: All the people are talented but some of them bury their talents. You shouldn't disregard your abilities and gifts. Try your best to use them. And now, go to bed, to your dreams. *Night is the mother of council.* Let Fortune the goddess of chance and luck help you. When you awake, your dad you are so missing, will be here and you'll find a present put by Santa Clause under the Christmas tree, and...
Cathy: Mom, as if I'm a baby!
Mum: You are my sweet baby.
Fairy: Cathy goes to bed and falls a sleep under the song "Dream a Little Dream of Me". In her Christmas dream in colours she sees Olympia and Hera singing "I Am Dreaming of a White Christmas" with a book of Fairy Tales in her hands.
Zeus is coming in.
Zeus: Oh, Hera your song is wonderful. I see you are in high spirits. What does it mean?
Hera: Majesty, son of Kronos, what sort of thing do you want to hear?
Zeus: Some pleasant since I'm tired of mortal and immortal troubles.
Hera: Zeus, you who gathers clouds and rules away the destinies, do you know what day it is?
Zeus: A usual day with all it's deeds.
Hera: It's an unusual day!
Zeus: My better half, isn't it the day of *Phoenix rising from the ashes*?
Hera: Oh, no, it's something white and light.
Zeus: A white cloud?
Hera: The eve of Christmas which is celebrated all over the world.
Zeus: And?
Hera: I believe we shouldn't ignore it.
Zeus: I, of course, gather clouds and rule destinies but your words are like *Phoenix secret for me*. Don't you know, my better half, that there is no such a tradition on Olympus.
Hera: *Let it be* [19].
Zeus: And what about snow?
Hera: *The fire is slowly dying
And my dear, we aren't still goodbying,
As long as you love me so*

Let it snow, let it snow, let it snow [20].

Zeus: And?

Hera: Aren't you the father of gods and men? Aren't you who makes laws and traditions?

Zeus: Hera, do not go on hoping that you will hear all my thoughts, since these will be too hard for you, though you are my wife. *Unbosom yourself.*

Hera: Well, the idea to invite the Olympians for the Christmas feast, and make this matter of great importance came to my mind.

Zeus: Saying that I am shocked, means saying nothing. Anyway, how are you going to treat and entertain your guests.

Hera: As for entertainment, it's up to Apollo and his Muses to decide what to do. And as for treating, *it will be my province.* I will bake a huge bun.

Zeus: May I ask you what bun is?

Hera: It is a hero of the Russian fairy tale "Bun"

Zeus: I think of fairy tales as stories intended for very young children.

Hera: If you read fairy tales and about them you would know that your thesis is a relatively modern idea. In the oral tradition, magical stories were enjoyed by listeners young and old alike, while literary fairy tales (including most of the tales that are best known today) were published primarily for adult readers until the 19th century [21].

Zeus: Oh, Dear Lady, it's your reading that makes you so romantic. But romance is the thing of the past, and if you remember, it's the 21st century, the time of innovations, flying into space and you...

Hera: *Nonsense! Romance never dies. It is like the moon, and lives for ever* [22].

Zeus: Sounds good! Arguing with you is a *Deed of Heracles*. O.K. The world is really very beautiful and not because it snows but because:

I see trees of green, red roses too

I see them bloom for me and you

And I think to myself, what a wonderful world [23].

Hera: And I think to myself that, with your content, I may begin preparations.

Fairy: And she begins. First of all she calls Hermes and orders him to notify everybody to take part in the celebration. Then she calls Apollo and orders him to make up an entertainment program. After that, she takes a vessel with ambrosia, a vessel with nectar, some flour and makes a special bun with Olympian ingredients, puts it into the microwave stove for half an hour, and when it is baked takes it out and leaves for cooling on the window sill. She leaves the parlour to order the nymphs to decorate The Christmas tree. Meanwhile, the bun opens his eyes, rolls off the window sill to the bench, from the bench to the floor, and stretching himself, comes to the mirror.

Bun: Who is this? Is it me? If it's me, how can it be? In the Russian tale I was eaten by a fox. She was a cunning dog and could outwit me. But as I see, I am alive and, to tell the truth, good looking. And though I don't really believe in reincarnation, I think it's fun to think about it *but facts are stubborn*. Maybe I have won the lottery? If it is true, then I wonder where I am (looking around). If I do something to understand it, then I am in a wonderful palace. Following simple logic I can make a conclusion: first, if my parents live in such a cool house, they are rich enough; second, if I was made of such delicious ingredients, real food of gods, but not of a duster and two handfuls of flour, they are oligarchs. Whoever they were not, I am lucky. But my dress code *leaves a lot to be desired*. It's high time to command the services of the stylist.

Fairy: On the way to the stylist the Bun meets Hermes.

Hermes: Hello, fatty Bun!

Bun: Hello. Who are you?

Hermes: I am Hermes, an Olympian god in Greek religion and mythology, son of Zeus and Pleiade Maia.

Bun: Glad to meet you and what are you?

Hermes: I am a god of transitions and boundaries, because

I am quick and cunning, move freely between the worlds of the mortal and divine, as an emissary and messenger of the gods. I am protector and patron of travelers, herdsmen, thieves, orators and wit, literature and poets, athletics and sports, invention and trade [24].

Bun: *I see. And where have you been? Where are you going to?* [25]

Hermes: Hera, the goddess of goddesses sent me to invite everybody to participate in the first Christmas celebration, the Olympians have ever had. I am sure you will be among the guests too.

Bun: It will be an honour for me to be among the divine.

Hermes: But you must fulfill one condition – to make a surprise.

Bun: Agreed!

Fairy: And the Bun goes on rolling, and meets a fair creature he ever saw.

Bun: Hello, the fairest of all I have ever met! Who are you?

Aphrodite: I am Aphrodite, the Greek goddess of love, beauty, pleasure and procreation.

Bun: *Such joy and happiness you bring*

You are like a dream

A guiding light that shines in the night

Heavens gift to me

You are so beautiful to me [26].

Aphrodite: Yes, I am beautiful, because I arose from the sea foam, near the island of Cyprus and for this reason I am often called “Cyprian” especially in the poetic works of Sappho [27].

Bun: *Heaven, I am in heaven...* [28].

Aphrodite: Bye, fatty Bun. See you soon. Don't forget about a surprise.

Fairy: And the Bun goes on rolling along the rainbow and meets Athena.

Bun: Hello, pretty lady! Are you a goddess, too?

Athena: Don't you recognize me? Haven't you read Greek mythology?

Bun: I'm sorry, I was born an hour ago and I haven't read anything yet.

Athena: Then let me introduce myself. I am Pallas Athena, the goddess of wisdom, courage, crafts and skill. I am also a shrewd companion of heroes and goddesses of heroic endeavour [29]. And who are you?

Bun: My service record is not so long as yours. I am a delicious Bun made from ambrosia and nectar.

Athena: Where are you rolling to?

Bun: I am rolling to the stylist to have my image changed.

Athena: What claim do you lay on your appearance? As for me, you look rather tasty.

Bun: It's very kind of you but I prefer to look more stylish than tasty.

Athena: Then good luck and take care of yourself.

Fairy: Meanwhile Hera is preparing for the party. The Christmas tree is being decorated and the guests are gathering. The first to come is Apollo and his nine Muses, the source of inspiration to poets. Apollo is the god of music, poetry, and intellectual inquiry, and that's why he is responsible for the entertainment. Finally, everybody arrives except the Bun.

Hera: Dear gods and goddesses, it is my pleasure to greet you on this wonderful occasion. I've been waiting for it for the whole year and ... (singing)

I'm dreaming of a white Christmas

Just like the ones I want to know

Where the treetops glisten

And children listen

To hear sleight bells in the snow [30].

Apollo: It's Christmas all over the world, a special night when everybody can join around one tree and make Christmas merry. It's honorable for my muses and me to participate as organizers, though it was not easy for us as we have never had such a tradition. So, I had to surf the Internet to get know how it is celebrated all over the world and in Greece nowadays. And I understand that Christmas

traditions are as diverse as the cultures and religions of each and every country in the world. What on earth possesses them to decorate a Christmas tree every year? Why do they kiss under the mistletoe? But there is one thing that joins people, the wish to be happy and merry, to believe in peaceful future, friendship, mutual understanding and cooperation. And the decision has been made to arrange the party which will be remembered for it's beauty, fun, humour and good emotions.

The party program consists of nine items each of them will be conducted by one of the Muses. The first to begin is Clio Proclaimer.

Clio: I am the patron of history, and inventor of historical and heroic poetry. My symbol is a scroll [31]. Thinking of how to begin the party, an idea came to me to tell you an interesting Christmas story, and I've decided to tell you how people in hot countries celebrate this holiday:

* When he gets to Australia, Santa gives the reindeer a rest and uses kangaroos or 'six white boomers' (a popular Australian Christmas song!). He also changes his clothes for less 'hot' ones! On Boxing Day most people often have barbecues at the beach. A famous Yacht race from Sydney to Hobart in Tasmania is also held on Boxing Day.

* In Africa Christians sing carols from Ghana on down to South Africa. Meat is roasted, gifts are exchanged and family visits are made. Even in some of African's predominantly Muslim countries, Christmas is still marked for celebration. In Dakar, Senegal's capital, hawkers are happy to sell plastic trees and inflatable santas. If you are in the Atlas mountains in Morocco, there is little chance of anyone enjoying white Christmas in Africa.

* Because South Africa is in the Southern Hemisphere, Christmas comes in the summer. So there's lots of sun and beautiful flowers in full bloom.

On Christmas day afternoon, people visit family and friends or might go for a trip into the country side to play games or have a swim

* Madagascar is an Island off the east coast of Africa, so it is very warm at Christmas time! Even though it's hot, common decorations include holly, robins and snow even though none of them exist in Madagascar!

Most Malagasy's only exchange small presents. In Madagascar, Santa Claus is called 'Dadabe Noely'

* In India, a multicultural country, all festivals are celebrated with lots of joy and gusto. You may be surprised to know that India is home to a considerable population of Christians, who, along with the rest of the country, celebrate Christmas with their own rituals and traditions.

Calliope Beautiful Voice: I am chief of nine Muses and the patron of epic poetry. My symbol is writing tablet [32]. Thinking of my contribution to the party, I found it reasonable to hold a contest « Writing a letter to Santa Claus». The volunteers should sit at the tables. As it is your first experience of writing a letter to Santa Claus, I'll give you a prompt of 10 easy steps (which must be taken into account) to write it:

1. Get in the Christmas mood.
2. Use some special paper or pen.
3. Start your letter with a greeting. Good ways to start your letter include 'Dear Santa' or 'Dear Santa Claus'.
4. Let Santa know who is writing a letter.
5. Ask Santa how he's been. Santa only hears from you once a year, so start asking about something, it's polite to ask how he's doing or how the reindeer and elves and Mrs. Claus have been.
6. Tell him how good you have been this year. What good deeds you have done for mortals.
7. Politely let him know what you'd like.
8. Thank Santa for being so kind. Then end your letter with a closing such as Sincerely' or 'Love' or 'Best wishes', and sign your letter.
9. Put your letter in the envelope and seal and stamp it.
10. Give the letter to me to send. Then wait patiently for reply.

(Under the song “Driving Home for Christmas” the

volunteers write letters. Then Calliope collects them and put into the mailbox)

Terpsichore Rejoicing in the Dance: I am the Muse of dancing and choral singing and always dance around with a lyre in my hands [33]. To create the party atmosphere I am going to held a song quiz.

(Sheets of paper with Christmas song quiz questions are given to everybody and then collected for jury)

Erato: In Greek mythology I am one of the Greek Muses. My name would mean 'desired' or 'lovely', if derived from the same root as Eros. I am the Muse of lyric poetry, especially love and erotic poetry. Since the Renaissance I am often shown with a wreath of myrtle and roses holding a lyre, or a small kithara, a musical instrument that Apollo and I invented [34]. It seems to me that it will be rather enjoyable to hold a karaoke competition.

Thalia Festive or Flourishing: I preside over comedy and pastoral poetry which explains why I hold a comic mask. I also like to traipse about meadows, forests and rural places that's why I carry the shepherd's crook as well [35]. When Apollo ordered me to make a surprise on the occasion, I didn't *rack my brains* over it but made a decision to hold a gastronomic competition among mortals to show you what they eat for Christmas dinner. I'd like to submit to your judgment the best cooked dishes. To my mind, they are worth your tasting and appreciation.

(Everybody helps with sandwiches and salads cooked beforehand)

Euterpe: I am one of the nine Muses, the goddess of music, song and dance. My name was derived from the Greek words, meaning "giver of much delight". My domain is lyric poetry and attribute – the double flute [36]. Unlike Thalia, I *racked my brains* over the point, until it dawned on me that it would be amusing for you to see how people in the world dance on this day. I have flown across the world and was captured by the dance "Simd" – a symbiosis of national choreography, elegance and dignity. It is an Ossetian folk group dance. The beauty of Simd is in the strict graphic outline of the dance, the contrast between black and white costumes, the softness of movements, the strictness of line formations, and the harmony created by all of the above. I've made a video to show you. Isn't it a surprise? [37]

(Everybody is watching video)

Polyhymnia: My name means «the one of many hymns». In Greek mythology I am the Muse of sacred poetry, sacred hymn and eloquence as well as agriculture and pantomime. I am depicted as very serious, pensive and meditative, and often holding a finger to my mouth, dressed in a long cloak and veil and resting my elbow on a pillar. Sometimes I am accredited as being the Muse of geometry and meditation [38]. Today I am not going to be serious and meditative *to say nothing of* holding a finger to my mouth, and..., *to cut a long story short*, I am going to praise the best in the Christmas quiz I have prepared for immortals and I hope the quiz won't become *the apple of discord*.

(The lists with the quiz are given to all the participants to do it for 5 minutes.)

Melpomene: I am «the one that is melodious», initially the Muse of singing. Then I became the Muse of Tragedy, for which I am best known. My name was derived from the Greek verb *melpo* or *melpomai* meaning «to celebrate with dance and song». I am often represented with a tragic mask and wearing the cothurnus, boots traditionally worn by tragic actors. Often, I also hold a knife or club in one hand and the tragic mask in the other. On my head I am wearing a crown of cypress [39]. But today, I am holding a bottle of champagne the drink number one in Christmas celebration among the mortals. They do not only drink it but compete in decorating the bottles. For us immortals, used to drink nectar, it will be a real surprise, and we will have both an opportunity to carry out tasting of the content of the bottle, and enjoy the decorations. I have collected the best, in my opinion, patterns for your praising.

(Meanwhile the members of jury are praising the bottles,

the Bun appear.)

Bun: I am sorry, I am late but I had too much to do. To begin with, I had my image changed and, though it took me enough time and money, *the end*, I think, *justifies the means*. Isn't it the first surprise, 'cause who can guess I am the Bun. Neither round, nor ruddy, neither big, nor small. Some very innovated model with all merits and demerits. I am not so silly and naïve as I was in the Russian fairy tale. Now no one can eat me even the skillful fox. On my way to the stylist I met Hercules and we, at once, made friends. I asked him to give me a piece of advice how to make a surprise. And he told me: «*Go I Know Not Whither and Fetch I Know Not What*» [40]. And an idea will come to your mind. I followed his advice, and *the blue*, I realized that the best surprise for you will be He without whom no Christmas is celebrated and He is here...

(Under the lyrics «Santa Claus Is Coming To Town», Santa is appearing with a sack of presents.

Ourania (Urania): I am one of the nine Muses. In the Classical era, I was named Muse of astronomy and astronomical writings and, that's why, I am depicted pointing at a celestial globe with a rod [41]. As far as I know, Christmas, all over the world, is usually celebrated with dancing, eating, drinking various beverages, and watching light fireworks. To end the festival by fireworks is a popular tradition in many cities and countries. «*I don't wanna be the exception, To get a bit of your attention*» [42] So, my surprise will be more original and amusing than firework because it is a natural light display in the sky, predominantly seen in the high latitude (Arctic and Antarctic) regions and the name of it is Aurora Borealis.

It is produced when the magnetosphere is sufficiently disturbed by the solar wind that the trajectories of charged particles in both solar wind and magnetosphere plasma, mainly in the form of electrons and protons, precipitate them into the upper atmosphere (thermosphere/exosphere), where their energy is lost.

(Everybody is watching video with the natural phenomenon.)

В заключение хочется отметить, что роль преподавателя иностранного языка как «проводника» знаний заключается в том, чтобы сформировать модель будущего профессионала, обладающего навыками эмоциональной и экспрессивной компетентности, позволяющими как на вербальном, так и на невербальном уровнях, распознавать эмоции иноязычного участника коммуникации, и выражать собственные эмоциональные состояния в диалоге культур. Для этого важно формировать лингвистические способности у студентов нелингвистических специальностей, такие как вербальный интеллект, языковая рефлексия, аналитические рефлексивные способности, память, языковая интуиция, стимулировать и развивать их лингвистическое мышление.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Блиева Ж.М. Психолого-педагогические условия формирования языковой компетенции студентов в учебно-воспитательном процессе вуза. Дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова. Владикавказ, 2007 С. 72.
2. Апресян А.Г. Ораторское искусство. М.: Изд-во МГУ, 1969.155 с.
3. Сковородников А.П., Копнина Г.А. О культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения//Филологические науки, №3, 2009.С.4.
4. 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.
5. Иващенко О.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов государственной службы по чрезвычайным ситуациям // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 20-23.

6. Скворцова С.А., Вторникова Ю.С. Модель коммуникативной компетенции // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 277-280.
7. Зиятдинова Ю.Н., Валеева Р.С., Сулейманова А.А. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции в системе высшего профессионального образования Китая: исторический экскурс // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 66-68.
8. Сапун Т.В. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции бакалавров посредством подкастов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 150-153.
9. Пранцова Г.В., Петрунина О.А. К вопросу о формировании коммуникативных компетенций бакалавров на основе освоения современных стратегий чтения и понимания текста // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 139-144.
10. Блиева Ж.М., Хосроева Н.И. Сценарий открытого мероприятия по английскому языку для студентов экономических специальностей // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2013. № 5. С. 247.
11. http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2363
12. Пантлеева М. С. Развивающий аспект обучения иноязычной эмоциональной речи на языковых факультетах. https://lomonosov-msu.ru/archive/Lomonosov_2007/10/Pantileeva.pdf
13. Копеева Е.В. Эмотивные средства языка как способ вербализации критического отношения к действительности. <http://cyberleninka.ru/article/n/emotivnye-sredstva-yazyka-kak-sposob-verbalizatsii-kriticheskogo-otnosheniya-k-deystvitelnosti-na-materiale-angloyazychnyh-tekstov#ixzz4E5ENVtnJ>
14. Блиева Ж.М., Оказова З.П. Кейс-метод – эффективная технология повышения иноязычной профессиональной компетентности студентов экологических специальностей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-1. С. 156-158.
15. Блиева Ж.М. Сочетание традиционных и интерактивных технологий для включения студентов экологических специальностей в иноязычные профессиональные ситуации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6-0. С. 412.
16. Bettelheim, B. Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales.
17. Backstreet Boys. Show Me the Meaning of Being Lonely. <https://www.youtube.com/watch?v=aBt8fN7mJNg>
18. Lionel Richie - 'Hello, is it me your' re looking for?' - YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=7cO49c-mcAYs>
19. The Beatles Let it Be. learnsongs.ru/song/beatles-let-it-be-20
20. Let It Snow Frank Sinatra. <https://music.yandex.ru/track/1195759/album/227041>
21. Quotes About Magical Stories. <https://www.goodreads.com/quotes/tag/magical-stories>
22. Oscar Wild. Romance never dies. It is like the moon and lives forever. The Remarkable Rocket (Works, p.295) 1767.
23. Louis Armstrong What a Wonderful World Lyrics lingualeo.com/uk/jungle/louis-armstrong-what-a-wonderful-world-lyrics-378351
24. Hermès. <https://ru.wikipedia.org/wiki>
25. The Blue Café Chris Rea Lyrics www.oldielyrics.com/lyrics/chris
26. You are so beautiful to me. www.lyricsfreak.com > Joe Cocker
27. Aphrodite/ <https://ru.wikipedia.org/wiki>
28. Cheek To Cheek Lyrics www.lyricsfreak.com > Frank Sinatra
29. Athena. <https://en.wikipedia.org/wiki>
30. I-m-dreaming-of-a-white-christmas www.songlyrics.com
31. Clio. en.wikipedia.org/wiki
32. Calliope. <https://en.wikipedia.org/wiki>
33. Terpsichore. <https://en.wikipedia.org/wiki>
34. Erato. <https://en.wikipedia.org/wiki>
35. Thalia. <https://en.wikipedia.org/wiki>
36. Euterpe. <https://en.wikipedia.org/wiki>
37. Simd_(dance) <https://en.wikipedia.org/wiki>
38. Polyhymnia. <https://en.wikipedia.org/wiki>
39. Melpomene. <https://en.wikipedia.org/wiki>
40. Go_I_Know_Not_Whither_and... <https://en.wikipedia.org>
41. Aurora. <https://en.wikipedia.org/wiki>
42. Objection(tango) – Shakira <https://www.youtube.com/watch?v=BgApugpUB3I>

Статья поступила в редакцию 26.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.112.2.

АСПЕКТУАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕВЕРБАТИВОВ В СОВРЕМЕННОЙ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПОЛИТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

© 2017

Болотова Елена Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков

Микаилова Наиля Газимовна, старший преподаватель кафедры германских языков

*Башкирский государственный университет (Стерлитамакский филиал)
(453103, Россия, Стерлитамак, ул. Ленина, 49, e-mail: nailyam@inbox.ru)*

Аннотация. Речи политиков привлекают в последнее время все большее внимание лингвистов. В данной статье тексты немецкоязычной политической речи послужили материалом для описания deverbatives, обладающих в скрытом виде глагольными признаками аспектуальности. Проведен анализ отглагольных существительных, фигурирующих в политических текстах выступлений канцлера Германии Ангелы Меркель, а также министра культуры ФРГ Монике Грюттерс. В исследование вовлечены deverbative производные, наделенные суффиксами и во многих случаях сопровождающиеся морфонологическими явлениями. Рассмотрены аспектуальные особенности deverbative частотных суффиксальных моделей, для которых характерна неоднозначность акционсартов. У таких моделей с суффиксами *-ung*, *-e*, *-en*, а также безаффиксной модели или модели с нулевым суффиксом, как наиболее частотных в политических текстах, выявлены аспектуальные корреляции. Показано, что каждая отглагольная модель субстантивов приобретает акционсартные признаки, взаимодействующие друг с другом и с семантическими категориями. В представленном текстовом политическом материале рельефно обозначились акционсарты, доминирующие в рамках конкретных моделей. В структуре deverbative модели с суффиксом *-ung*, модели с нулевым суффиксом и значимыми морфонологическими явлениями преобладает результативность. Суффиксальная *en*-модель часто характеризуется дуративностью. Кроме того, исследована связь анализируемых акционсартов суффиксальных deverbatives с аспектуальной категорией предельности – неопределенности.

Ключевые слова: аспектуальность, deverbatives, предельность – неопределенность, акционсарты, политический текст, суффиксальные модели

THE ASPECTUAL CHARACTERISTIC OF THE DEVERBATIVES IN THE MODERN GERMAN-SPEAKING POLITICAL SPEECH

© 2017

Bolotova Elena Valerievna, candidate of philological Sciences, associate Professor of German language department

Mikailova Naila Gasimova, senior lecturer German language department

*Bashkir state University (Sterlitamak branch)
(453103, Russia, Sterlitamak, Lenin's street, 49, e-mail: nailyam@inbox.ru)*

Abstract. The speeches of politicians have attracted linguists' attention in recent times. In this article, the texts of the German-language political speech served as a material for the deverbatives description, possessing the verbal signs of aspectuality implicitly. The analysis of the verbal nouns appeared in the political speeches of the German Chancellor Angela Merkel, as well as the Minister of Culture of the FRG, Monica Grutters. The research involves deverbative derivatives, endowed with suffixes and in many cases accompanied by morphonological phenomena. The aspectual features of the deverbatives frequent suffixational models are considered, for which the ambiguity of aktionsarts is common. In such models with suffixes *-ung*, *-e*, *-en*, as well as a non-suffixational model or a model with the zero suffix, as the most frequent ones in political texts, aspectual correlations are revealed. It is shown that each verbal model of substantives acquires the aktionsart features, interacting with each other and with semantic categories. In the given textual political material, the aktionsarts dominating within the framework of specific models were prominently displayed. In the structure of the deverbative model with the suffix *-ung*, models with the zero suffix and significant morphonological phenomena, the effectiveness prevails. The suffixational *en*-model is often characterized by durability. In addition, the connection of the analyzed aktionsarts of the suffixational deverbatives with the aspectual category of the terminality/non-terminality - is investigated.

Keywords: aspectuality, deverbatives, terminality/non-terminality, aktionsarts, political text, suffixational models.

Современная политическая речь в нашем понимании – «многопрофильное строение, созданное разнообразным строительным, то есть языковым материалом». На сегодняшний день в лингвистике исследованы различные «профили» политического текста (дискурсивный, когнитивный, семиотический, лингвокультурологический и др.) [1].

Ракурс нашего исследования политического текста представляет собой, скорее, скрытый «профиль», указывающий на семантику аспектуальной предельности, опосредованную словообразовательными средствами. Как мы уже ранее рассматривали [2, с. 128-131; 3, с. 154-158], аспектуальность является метапонятием, включающим в себя морфологическое понятие вида, лексико-грамматические разряды предельности – неопределенности и лексикоориентированные способы действия. Аспектологические глагольные признаки находят свое проявление в аспектологических признаках номинализаций.

Объектом изучения в данной статье выступают отглагольные существительные, или deverbatives, использующиеся в немецкоязычных политических текстах, наследующие латентно аспектуальную семантику. Смысловая структура таких производных в той или иной степени обладает глагольными признаками аспектуальной предельности либо неопределенности и способа

действия. При этом отглагольные существительные, как известно, – это или производные, наделенные словообразовательными маркерами (аффиксами, морфонологическими показателями), или дериваты, возникающие на основе конверсии.

В анализируемых нами текстах лидирующие позиции занимает модель deverbative производных с суффиксом *-ung*. Количественные подсчеты распределения словообразовательных моделей, по которым образованы отглагольные производные, показали, что deverbatives с суффиксом *-ung* составляют почти половину от общего числа суффиксальных отглагольных существительных.

Аспектуальная характеристика deverbatives с суффиксом *-ung* выявила преобладание аспектуальной предельности: большинство существительных, образованных по данной модели, имеют в качестве производящей основы предельный глагол. Логичным и даже закономерным следствием из данного положения является акционсартная картина таких производных, в которой доминантой выступает результативность (полнозначная), сочетающаяся иногда со значением статива / мутатива, категориально семантическими абстрактностью или абстрактным стативом. Ср.: *Verfassung* (предельность, результатив), *Aussöhnung* (предельность, мутативный) результатив), *Einigung* (предельность, стативный / абстрактный результатив), *Lösung* (предельность,

абстрактный результатив), *Erfahrungen* (предельность, абстрактный результатив), *Erklärung* (предельность, результатив), *Unterzeichnung* (предельность, результатив), *Feststellung* (предельность, абстрактный результатив), *Zerstörung* (предельность, мутативный результатив), *Entscheidung* (предельность, абстрактный результатив), *Stiftung* (предельность, результатив), *Wirkung* (предельность, абстрактный результатив); *Einladung* (предельность, абстрактный результатив), *Vertreibung* (предельность, результатив), *Verrohung* (предельность, конклюдентив), *Verbindung* (предельность, абстрактный результатив), *Unterdrückung* (предельность, итеративный стив + результатив).

Ниже представлены указанные девербативы, фигурирующие в политических текстах выступлений канцлера Германии Ангелы Меркель, а также министра культуры ФРГ Моника Грюттерс.

Die neue *Verfassung* war also die folgerichtige Konsequenz aus dem Scheitern der Weimarer Republik, dem Demokraten wie Eugen Bolz so hilflos gegenüberstanden.

Eingebettet war dieser Prozess in die europäische *Aussöhnung* und *Einigung*.

... wie man zu einer gemeinsamen *Lösung* kommen kann

...

Heute spüren wir allerdings auch, dass gemeinsame *Erfahrungen* zwar wichtig, aber allein zu wenig sind, um Europa zusammenzuhalten.

Als wir im Jahr 2007 „50 Jahre Römische Verträge“ feierten, stellten wir in der Berliner *Erklärung* einmütig fest ...

Im März dieses Jahres begehen wir den 60. Jahrestag der *Unterzeichnung* der Römischen Verträge.

Die *Feststellung* vor zehn Jahren gilt für mich nach wie vor.

Wenn in den kommenden Wochen die Flut der *Zerstörung* noch ansteigt, so wissen wir doch auch, dass auf Flut Ebbe folgt und auf *Zerstörung* Aufbau.

Jeder von uns – jedenfalls auch diejenigen, die in der Politik tätig sind; vielleicht ist es bei kirchlichen *Entscheidungen* auch manchmal so – weiß, dass *Entscheidungen* zu treffen durchaus auch bedrücken kann: Gelingt es, ist es richtig, habe ich alles bedacht? Wenn man sich nicht durchsetzt, sind die Konsequenzen einer *Entscheidung* ja überschaubar.

Dass diesem Ziel der Preis und die Arbeit der *Stiftung* dienen, das freut mich.

Dass dieser Zauber *Wirkung* entfalten kann, das liegt an jedem Einzelnen von uns ...

Aus: Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Verleihung des Eugen-Bolz-Preises am 1. Februar 2017

Vielen Dank für die *Einladung*!

... auch wenn er uns mit der traurigen und brutalen Realität des Todes, des Leidens und der *Vertreibung* aus der Heimat konfrontiert.

Krieg und Poesie – das ist ein Paar, das nicht zusammen passt: *Verrohung* und Behutsamkeit, ... eine *Verbindung* des Schlechtesten und des Besten ...

... unter Gewalt und *Unterdrückung* leiden.

... nicht zuletzt unseren bitteren *Erfahrungen* mit zwei Diktaturen in einem Jahrhundert geschuldet ...

Aus: Rede von Staatsministerin Grütters bei der Veranstaltung „Als der Tod kam in meine Stadt“ des PEN-Zentrums Deutschland

Существительные с суффиксом –ung, образованные от неопределённых глаголов, составляют значительно меньшую группу. При этом в качестве акционсартов выступает очень часто итератив. Например:

Als Gründerstaaten wissen Italien und Deutschland ... durch unsere vielfältigen *Beziehungen* (неопределённость, итератив) ...

Wie können wir disruptive *Entwicklungen* (неопределённость, итератив) verhindern ...?

Aus: Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Deutsch-Italienischen Wirtschaftskonferenz am 18. Januar 2017

... dass Sie sich in unserem Land nicht nur sicher fühlen vor Gewalt und *Verfolgung* (неопределённость, итератив) ...

Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

Aus: Rede von Staatsministerin Grütters bei der Veranstaltung „Als der Tod kam in meine Stadt“ des PEN-Zentrums Deutschland

Filmbildung heißt: die kulturelle *Bedeutung* (неопределённость, абстрактный итератив) des Films ...

Wichtigste aber ist, dass Ihr Euch Eurer *Verantwortung* (неопределённость, стив) im Netz bewusst seid ...

Aus: Rede der Kulturstatsministerin Monika Grütters im Französischen Gymnasium Berlin zum Safer Internet Day

Среди девербативов другой по частотности использования в политической речи оказалась безаффиксная модель или модель с нулевым суффиксом. Во многих случаях в словообразовательных процессах таких производных задействованы морфонологические средства аблаута, преломление [4]. Относительно аспектуальных показателей выявляется сходство с выше описанной моделью. Девербативы с нулевым суффиксом, наделённые морфонологическими явлениями, характеризуются в преобладающем большинстве, значением предельности и результативности. Ср.:

Das Referendum für einen *Austritt* (предельность, результатив) Großbritanniens aus der Europäischen Union war und ist ein tiefer *Einschnitt* (предельность, мутативный результатив).

... doch möglich sein, Europa neuen *Schwung* (предельность, мутативный результатив) zu verleihen.

Aus: Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Verleihung des Eugen-Bolz-Preises am 1. Februar 2017

Ohne Schuhe mit festem Profil, ohne dicke Daunenjacke, Regenschirm, Handschuhe und Mütze kann ein winterlicher *Ausflug* (предельность, результатив) schon mal zur Zitter- oder Rutschpartie werden.

Ich freue mich auf die interessanten Diskussionen und *Beiträge* (предельность, результатив) ...

Aus: Rede der Kulturstatsministerin Monika Grütters im Französischen Gymnasium Berlin zum Safer Internet Day

Der *Zugang* (предельность, результатив) zum Binnenmarkt ist vor allem an die vier Grundfreiheiten gekoppelt.

Da müssen wir grenzüberschreitend den gleichen *Ansatz* (предельность, результатив) haben ...

... wenn es um den *Einzug* (предельность, результатив) der Digitalisierung in die industrielle Fertigungsprozesse geht.

Aus: Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Deutsch-Italienischen Wirtschaftskonferenz am 18. Januar 2017

Девербативы могут иметь глагольную основу предельности и наделяются при этом итеративным значением.

Jedes Jahr hat seine eigene Note, aber dieses Jahr ist sicherlich ein Jahr, in dem die *Erinnerung* (абстрактный итератив) besonders wachgehalten werden sollte.

Aus: Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Verleihung des Eugen-Bolz-Preises am 1. Februar 2017

Ich kann Ihnen heute aufs Neue versprechen, dass die *Finanzierung* (результативный итератив) des Programms weiterhin gesichert bleibt ...

Aus: Rede von Staatsministerin Grütters bei der Veranstaltung „Als der Tod kam in meine Stadt“ des PEN-Zentrums Deutschland

Отглагольное существительное может быть образовано от предельного глагола и обладать значением результативности, но в речи под влиянием соответствующих адвербиалов, приобретает значение фреквентативного результата. Например:

Wir dürfen uns heute glücklich schätzen, dass wir mit diesem Zauber *ziemlich oft* in *Berührung* kommen.

Aus: Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Verleihung des Eugen-Bolz-Preises am 1. Februar 2017

Встречаются случаи, когда производное существительное имеет основу неопределённого глагола, но получает результативное значение. Например:

Wenn jemand einen beleidigenden *Spruch* an eine Toilettentür schmiert, kann man den wieder abwischen ...

Aus: Rede der Kulturstatsministerin Monika Grütters im Französischen Gymnasium Berlin zum Safer Internet Day
Ende Mär – der Ministerpräsident hat soeben darauf hingewiesen – feiern wir „60 Jahre Römische Verträge“.

Aus: Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Deutsch-Italienischen Wirtschaftskonferenz am 18. Januar 2017

Für Ihre umsichtige und engagierte *Betreuung* (результативный итератив) des Programms danke ich Ihnen und dem PEN-Präsidium herzlich ...

Aus: Rede von Staatsministerin Grütters bei der Veranstaltung „Als der Tod kam in meine Stadt“ des PEN-Zentrums Deutschland

В текстах политических речей менее частотной по сравнению с предыдущими двумя выступает deverбативная модель с суффиксом –е. Как правило, в таком виде представлены абстрактные существительные, например: *Rede, Sprache, Ende* и др. Аспектуальная характеристика указанных deverбативов также может быть синкретичной. Если, к примеру, *Ende* обладает значением явной предельности, то *Rede* наделяется семантикой завершенной, точнее, итеративно-результативной акциональности. При этом акциональность в данном производном – это собирательное понятие, в котором выявляется, с одной стороны, аспектуальная сема предельности, с другой стороны, генетически переданная глагольная сема неопределенности.

Die *Rede* der Premierministerin Theresa May gestern hat ja gezeigt, dass man das auch auf Seiten Großbritanniens weiß.

Deshalb stellt sich die *Frage* (предельность, результативность) ...

Aus: Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Deutsch-Italienischen Wirtschaftskonferenz am 18. Januar 2017

Основу представленного выше аспектологического анализа отглагольной производности составляют *nomina actionis*, которые тесно взаимодействуют с сателлитной категориальной семантикой абстрактности, статива и др.

В любой статье политического содержания особое место занимают отглагольные существительные с суффиксом –en. В немецком языке практически любой глагол может переходить в разряд субстантивированного инфинитива. В исследовании Р.З. Мурясова обстоятельно описаны аспектуальные различия deverбативных моделей с –en и –ung [5, с. 154-164].

Субстантивные производные могут быть образованы от предельных и неопределенных глаголов. Акционсартная характеристика таких существительных отчетливее проявляется в их синтаксическом окружении. Значительным оказывается влияние предлогов *bei, in, aus, nach* и, возможно, других. На аспектуальные свойства deverбативов могут воздействовать, кроме адвербиалов и предлогов, также прилагательные, местоимения. В данных прагматических условиях отглагольные существительные с –en характеризуются часто дуративностью, которую могут дополнять абстрактность и статив, признаками итератива, фреквентатива, конклузива и т. п. Например:

Gut beraten ist, wer *beim Surfen, beim Posten* (дуратив) von Fotos und Videos, aber auch *beim Kommentieren und Teilen* (дуратив) von Inhalten sorgfältig überlegt, was gefährlich – oder zumindest unangenehm – werden könnte.

... dass es im Internet noch schwieriger ist als im *wirklichen Leben* (абстрактно-стативный дуратив) herauszufinden ...

Aus: Rede der Kulturstatsministerin Monika Grütters im Französischen Gymnasium Berlin zum Safer Internet Day

... das die Würde jedes einzelnen Menschen in das Zentrum *allen* politischen *Handelns* (собирательный дуратив) rückt.

In Deutschland entwickelte sich *nach den Verbrechen* (конклузив) des Nationalsozialismus und auf den Trümmern des Krieges eine stabile Demokratie ...

Aus *Feinden* (абстрактно-стативный дуратив) von einst wurden Freunde.

Aus: Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Verleihung des Eugen-Bolz-Preises am 1. Februar 2017

... dass wir keine oder nur *temporäre Kontrollen* (предельный итератив) der Binnengrenzen haben ...

... was das *Verarbeiten* (конклузивный результатив) von großen Datenmengen betrifft ...

Ich denke, dass das *Programmieren* (фреквентатив) so wie *Lesen* (фреквентатив), *Schreiben* (фреквентатив) und *Rechnen* (фреквентатив) eine der Grundfähigkeiten wird ...

Aus: Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Deutsch-Italienischen Wirtschaftskonferenz am 18. Januar 2017

Таким образом, проведенный анализ суффиксальных deverбативов, используемых в политических текстах, выявил различные стороны аспектологических особенностей. Встречающиеся в речи политиков отглагольные существительные, образованные посредством суффиксов –ung, –e, –en, а также при участии морфонологических явлений, характеризуются неоднозначностью аспектуальных отношений. Каждая отглагольная модель субстантивных наделяется определенными акционсартными признаками, способными взаимодействовать друг с другом и с семантическими категориями. В исследованном текстовом политическом материале рельефно обозначились акционсарты, доминирующие в рамках конкретных моделей. Deverбативной модели с суффиксом –ung, модели с нулевым суффиксом и значимыми морфонологическими явлениями свойственна преобладающая результативность. Суффиксальная en-модель во многих случаях наделяется дуративностью.

Более подробное аспектологическое описание других аффиксальных deverбативных моделей немецкого языка, функционирующих в политической речи, представляется задачей для дальнейшего нашего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гаврилова М.В. Политическая лингвистика в России: как языковеды читают политические тексты // Структурные трансформации и развитие отечественных школ политологии / Научное издание / Под ред. О.В. Гаман – Голутвиной. - М.: 2015. - С. 433-444. - [Электронный ресурс] URL: http://www.academia.edu/25504847/Политическая_лингвистика_в_России_как_языковеды_читают_политические_тексты
2. Болотова Е.В. О языковом представлении аспектуальности в немецком языке // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Сборник научных трудов. Вып. 31. - Тверь: Твер. гос. ун-т. 2015г. - 305 с. – С. 128 - 131.
3. Болотова Е.В., Микаилова Н.Г. Функциональные особенности акционсартов в немецком языке // Успехи современной науки. – 2016. - Том 6, № 12. – 167 с. - С. 154-158.
4. Gumirova L. Morphonologische Besonderheiten der deutschen Wortbildung: Architektonik des abgeleiteten Wortes. - Baschkirische Staats - Universität. - Ufa, 2001. - 188 S.
5. Мурясов Р.З. Словообразование и функционально-семантические категории (на материале словопроизводства существительных немецкого языка). – Уфа, 1993. – 224 с.
6. Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Deutsch-Italienischen Wirtschaftskonferenz am 18. Januar 2017. - [Электронный ресурс] URL: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Rede/2017/01/2017-01-18-rede-merkel-wirtschaftskonferenz.html>
7. Rede von Bundeskanzlerin Merkel bei der Verleihung des Eugen-Bolz-Preises am 1. Februar 2017. - [Электронный ресурс] URL: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Rede/2017/02/2017-02-01-bk-eugen-bolz-preis.html;jsessionid=D0F511D8E9A56401B1916ED712FD6C3D.s7t2>
8. Rede von Staatsministerin Grütters bei der Veranstaltung «Als der Tod kam in meine Stadt» des PEN-Zentrums Deutschland. - 2. Februar 2017. - [Электронный ресурс] URL: <https://www.bundesregierung.de/Content/>

DE/Rede/2017/02/2017-02-02-pen-zentrum.html

9. Rede der Kulturstaatsministerin Monika Grütters im Französischen Gymnasium Berlin zum Safer Internet Day. - 7. Februar 2017. - [Электронный ресурс] URL: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Rede/2017/02/2017-02-07-bkm-safer-internet-day.html>

Статья поступила в редакцию 09.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 82-94

ПОЛИМОРФНОСТЬ БИОГРАФИИ КАК ЖАНРА СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ

© 2017

Бондаренко Юрий Борисович, аспирант Института филологии, журналистики
и межкультурной коммуникации
Южный федеральный университет

(344006, Российская Федерация, Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42, whitemachine@mail.ru)

Аннотация. Современная PR-биография, в отличие от других модификаций общей жанровой биографической модели, не имеет собственного жанрового канона, специфика данного жанра заключается не в формальных, содержательных, стилистических и композиционных признаках, а в его прагматике, целиком определяемой прагматикой PR-дискурса. PR-биография обладает свойством полиморфности, которое заключается в использовании при создании текста различных жанровых прообразов, принадлежащих как к официально-деловым, публицистическим, научным, художественным и т.д. модификациям общей биографической модели, так и к другим жанровым моделям (интервью). Различные жанровые прообразы могут использоваться как одно из средств создания имиджа героя биографии, формируя модальность коммуникации (официальность/неформальность, безличность/персональность), а также вынося на первый план или элиминируя определенные стороны личности героя и аспекты его жизненного пути (этапы, достижения, компетенцию, убеждения, принципы, оценки). Используемый жанровый прообраз не только определяет формальный облик текста, но и задает горизонт читательских ожиданий, апеллируя к коммуникативному опыту аудитории. Эта особенность PR-биографии требует пересмотра, уточнения и углубления существующих типологий данного жанра и обогащения практических рекомендаций относительно создания PR-биографий.

Ключевые слова: PR-биография, типология PR-биографий, биография, биографический дискурс, связи с общественностью, PR, PR-дискурс, PR-коммуникации, имидж, жанры PR, жанровая система, речевой жанр, прагматика речевого жанра, интертекстуальность.

POLYMORPHICITY OF BIOGRAPHY AS A GENRE OF PUBLIC RELATIONS

© 2017

Bondarenko Yuri Borisovich, graduate student of the Institute of philology, journalism
and intercultural communication
Southern Federal University

(344006, Russian Federation, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya str., 105/42, whitemachine@mail.ru)

Abstract. Modern PR-biography, unlike other modifications of the general genre biographical model, does not have its own genre canon, the specificity of this genre is not in formal, content, stylistic and compositional features, but in its pragmatics, entirely determined by the pragmatics of PR discourse. PR-biography has the property of polymorphism, which consists in using various genre prototypes belonging to both official-business, journalistic, scientific, artistic, etc. when creating the text. modifications of the general biographical model, and to other genre models (interviews). Different genre prototypes can be used as one of the means of creating the image of a biography hero, forming the modality of communication (officiality / informality, impersonality / personality), and also bringing to the fore or eliminating certain aspects of the hero's personality and aspects of his life (stages, achievements, competence, beliefs, principles, assessments). The genre prototype used not only determines the formal appearance of the text, but also sets the horizon of reader expectations, appealing to the communicative experience of the audience. This feature of the PR-biography requires revision, refinement and deepening of existing typologies of this genre and enrichment of practical recommendations regarding the creation of PR biographies.

Keywords: PR-biography, typology of PR biographies, biography, biographical discourse, public relations, PR, PR discourse, PR communications, image, genres PR, genre system, speech genre, pragmatics of speech genre, intertextuality.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Изучение PR-биографии представляет собой важную и актуальную научную задачу. Во-первых, PR-биография является относительно новым жанровым образованием, особенно в контексте российских коммуникаций. Хотя отдаленные прототипы PR-биографий можно обнаружить в коммуникации советского периода, а стандарты, заложенные в советскую эпоху, отчасти продолжают оказывать влияние на практику создания биографий [1-2], утверждение об PR-природе биографий советского периода представляется необоснованным, поскольку такие тексты были подчинены целям нейтрального представления человека, пропаганды или воспитания. PR-коммуникации, то есть коммуникации, направленные на формирование положительного имиджа публичного лица или организации, возникли в России лишь в конце XX века, а потому их осмысление (в том числе через формируемые их жанровую систему) представляется актуальной задачей наук филологического цикла. Во-вторых, исследование PR-биографии имеет практическую ценность, поскольку его результатом может стать обобщение реальной практики использования биографических текстов в связях с общественностью. Наконец, в-третьих, анализ PR-биографий способен пролить свет на функционирование биографической жанровой модели в составе различных дискурсов, в которых эта модель представлена множеством модификаций и разновидностей, и углубить наши представления о взаимодействии

дискурсов и жанров. В частности, PR-биография может служить материалом, иллюстрирующим процесс адаптации жанровой модели и отдельных ее модификаций к конкретным коммуникативным потребностям и контекстам. В конечном счете, это способно обогатить теорию речевых жанров и теорию дискурса.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Биография как особый жанр PR-коммуникаций упоминается в подавляющем большинстве работ, рассматривающих систему жанров связей с общественностью (см., например, [3-12] и другие работы). PR-биографии изучались в аспекте их стилистики, в частности, практической [13], а также в контексте теории воздействия [14]. Несмотря на наличие такого числа работ, в которых выявляются основные признаки PR-биографии, вопрос о жанровой специфике данного типа текстов нельзя считать решенным. Прежде всего, упомянутые работы либо носят преимущественно практический характер, либо предлагают теоретические модели, не выходящие за пределы теории связей с общественностью. Обращает на себя внимание и поверхностность анализа PR-биографии. Это делает необходимым анализ PR-биографии в более широком теоретико-лингвистическом контексте, в частности, с точки зрения теории речевого жанра и теории дискурса.

В контексте данного исследования представляется

значимым вопрос о разновидностях PR-биографии, который также уже поднимался в специальной литературе. Типичным для современной теории PR является выделение биографии-конспекта и биографии-рассказа [5, с. 65-72; 13], которые иногда дополняются биографией-повествованием [15, с. 106; 9, с. 219; 16, с. 40]. Различие между этими тремя типами можно суммировать, опираясь на признаки степени подробности предоставляемой информации, а также способы ее организации: биография-конспект предоставляет наиболее важные даты и вехи жизни героя, а в формальном плане характеризуется максимальной компактностью и синтаксической неполнотой; биография-рассказ представляет собой текст, который, не обладая высокой подробностью, но являясь связным изложением; наконец, биография-повествование максимально напоминает портретный очерк, поскольку представляет жизнь героя подробно и содержит сведения о его личностных качествах, жизненных принципах и установках.

Формирование целей статьи (постановка задания). В данной статье впервые анализируется особое качество PR-биографии – ее **полиморфность**. Эта черта заключается в активном использовании в рамках PR-дискурса разнородных моделей изложения, организации информации и стилистического оформления текста, выработанных в других сферах коммуникации и функциональных стилях: официально-деловом, научном, художественном. Данное качество можно также осмыслить как наличие у PR-биографии большого количества интертекстуальных связей, явно или неявно отсылающих к коммуникативным традициям и коммуникативному прошлому культуры, а также к жанровым моделям, которые хорошо знакомы носителям языка.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Перед тем, как переходить к подробному рассмотрению полиморфности PR-биографии, необходимо остановиться на соотношении понятий «биография», «PR-биография» и «PR-дискурс».

Биография – это обобщенная жанровая модель, которая реализуется в разных дискурсах. Биография, понимаемая таким образом, имеет два основных структурно-содержательных признака: 1) она соотносится с конкретной личностью в уникальности ее жизненного пути и 2) опирается на хронологический принцип как в структурировании изложения, так и в отборе материала. Хронологический принцип в биографии выполняет смыслообразующую функцию, поскольку позволяет показать личность в ее становлении и развитии. Эта обобщенная модель воплощается в виде дискурсных модификаций, к которым следует отнести художественные и научные биографии, а также промежуточные явления, совмещающие в себе художественность с научностью и документальностью (см., например, [17, с. 92]), деловые биографии (вроде резюме и *curriculum vitae*), биографические описания из энциклопедий и справочников. Исследователи также относят к биографической модели такие разнородные жанры, как панегирик, некролог, житие [18, с. 11; 19, с. 804; 20, с. 39].

PR-биографию естественно рассматривать как одну из таких модификаций обобщенной жанровой модели, возникающую в результате заимствования и интеграции последней в PR-дискурс. PR-биография обслуживает особую коммуникативную сферу – дискурс связей с общественностью, который является родственным рекламному дискурсу, хотя и не может быть отождествлен с ним. По нашему мнению, в практическом плане специфика PR-дискурса определяется его основной целью – формированием положительного имиджа базисного субъекта PR, который может быть представлен как публичным лицом, так и организацией. Для PR-дискурса характерен особый набор целей, установок, а также средств их реализации, который осмысливается с теоретической точки зрения и регламенти-

руется в нормативных актах и специальных изданиях (практических и учебных пособиях, а также других публикациях, направленных на передачу практического опыта либо исследование чужого практического опыта). По нашему мнению, такие «метатексты», наряду с текстами, обслуживающими непосредственные потребности конкретных базисных субъектов PR (пресс-релизы, интервью, статьями, биографиями и т.д.), являются частью PR-дискурса, хотя и выполняют в его рамках особую функцию – функцию поддержания и регламентации PR-деятельности.

Биографическая модель органично вписывается в структуру PR-деятельности. Прежде всего, биография позволяет представить некоторую личность во всем многообразии ее проявлений, причем сделать это образом, выгодным для базисного субъекта PR-коммуникации. В теории и практике PR для осмысления это особенности PR-коммуникации используется чрезвычайно удачный концепт «селективность информации», который отсылает к идее предоставления только такой информации, которая способна сформировать в сознании адресата идеи и выводы, выгодные базисному субъекту PR [21, с. 78], ср. также определение биографии, в котором признак селективности информации указывается непосредственно [9, с. 214]. Возможность всесторонней положительной характеристики лица посредством биографического текста делает данный жанр едва ли не идеальным претендентом на роль PR-инструмента. Но PR-биография может быть эффективным инструментом и в связях с общественностью организации: она позволяет персонализировать образ организации через рассказ о значимых для нее лицах (действующих руководителях, основателях, прошлых сотрудниках и руководителях и т. п.).

Изучение текстового материала, то есть биографий, обслуживающих цели связей с общественностью, показывает, что PR-биография не выработала собственного, присущего только ей «канона». В этом отношении PR-биография качественно отличается от других модификаций биографической жанровой модели, которые обладают довольно устойчивыми грамматическими, стилистическими и другими языковыми и речевыми признаками. Так, литературная биография строится как повествовательный текст, отличается высокой степенью подробности и содержит в себе элементы вымысла (иногда в очень высокой концентрации). Научная биография также повествовательна и подробна, но, в отличие от литературной биографии, содержит детали, факты, выводы и оценки, которые либо документированы, либо аргументированы и обоснованы. Для научной биографии также характерно наличие цитат, ссылок на документы, воспоминания, присутствие схем аргументации, наличие точных данных в виде дат, цифр и т. д. Биографические формы деловой сферы являются автобиографическими, поскольку составляются их авторами, а также краткими и лаконичными. Особая разновидность научной биографии – статья в энциклопедии или справочнике – также характеризуется сжатостью и лаконичностью, что обусловлено непосредственным контекстом таких текстов. Судя по исследованному материалу, говорить о таком же устойчивом наборе признаков PR-биографии невозможно. Скорее, специфика PR-биографии заключается в стоящей за ней интенции, в целях, ради которых она создается и распространяется. И эта интенция потенциально может быть достигнута при помощи самых разных композиционных, смысловых, грамматических и стилистических средств. Более того, обращение к набору форм биографического изложения, выработанных другими дискурсами, иногда позволяет решать специфичные для PR задачи более эффективными способами.

Как уже было указано, полиморфность PR-биографии заключается в использовании различных моделей изложения, организации информации и стилистического оформления текста, почерпнутых из других сфер ком-

муникации и дискурсов. По большому счету, выделение таких разновидностей биографии, как биография-конспект, биография-рассказ и биография-повествование, отчасти отражает этот факт. Однако известные нам описания этих разновидностей опираются на признаки развернутости, подробности и связности изложения и не учитывают ни стилистических характеристик текстов, ни того «дискурсивного фона», на котором тексты воспринимаются. В частности, PR-биографии могут быть представлены не только биографиями-конспектами или простыми связными описания жизненного пути публичного лица, но и развернутыми биографическими повествованиями с элементами публицистичности и художественности, по объему равными небольшой книге и структурированными, подобно книге, то есть разбитыми на главы (ср., например, биографию Ф. Киркорова [22]).

Рассмотрим в качестве примера начало биографии Э. Слабуновой, председателя партии «Яблоко», которая опубликована на официальном сайте партии [23]:

Слабунова Эмилия Эдгардовна
Председатель партии ЯБЛОКО.

Депутат Законодательного Собрания Республики Карелия пятого созыва, заместитель председателя Комитета по образованию, культуре, спорту и делам молодежи, член фракции ЯБЛОКО.

Родилась 7 октября 1958 г.

Образование высшее, окончила Куйбышевский государственный университет, исторический факультет.

Кандидат педагогических наук.

1982–1992 гг. – преподаватель истории и обществознания в Петрозаводском строительном техникуме.

1992–1999 гг. – учитель, заместитель директора по учебно-методической работе МОУ «Лицей № 1».

1999–2013 гг. – директор МОУ «Лицей № 1». Одновременно являлась также координатором полисистемного образовательного округа и преподавателем системы повышения квалификации.

В 2001–2003 гг. депутат Петрозаводского городского совета. В мае 2001 г. была выдвинута на пост председателя Петросовета (набрала 27 голосов, оппонент – 26, для избрания необходимо 31).

В 2006 г. в составе партийного списка баллотировалась в ЗС РК. Список необоснованно был снят республиканскими властями.

Приведенный фрагмент биографии Э. Слабуновой достаточно хорошо отражает типичные особенности биографии-конспекта. Во-первых, в нем сжато представлены основные этапы деятельности героя. В изложении строгий хронологический принцип не соблюден (этапы профессиональной деятельности описываются раньше, чем этапы политической деятельности), но это оправданно с точки зрения позиционирования: информация, связанная с политической деятельностью, в биографии политика закономерно выносится в завершающую часть биографии, поскольку является более важной, и это фактически отражает становление, эволюцию изображаемой личности. Для данной биографии характерны признаки синтаксической неполноты, которые свидетельствуют о стремлении к компактному представлению информации. Например, заголовок биографии, представленный фамилией, именем и отчеством героя, фактически является либо подлежащим для неполных предложений в тексте ([Э. Э. Слабунова –] *Председатель партии ЯБЛОКО; Родилась 7 октября 1958 г.; окончила Куйбышевский государственный университет и т.д.*), либо составной частью реконструируемых второстепенных членов предложения ([У Э. Э. Слабуновой] *Образование высшее*). Проявления синтаксической неполноты обнаруживаются в представлении дат, в частности, при указании на периоды (1982–1992 гг. = С 1982 по 1992 гг.).

Такие языковые признаки являются типичными для оформления официальной биографии политического деятеля или должностного лица. Сжатость информации,

компактность ее подачи, достигающаяся посредством особого синтаксического оформления текста, преобразование абзацев, включающих только одно распространенное предложение, несомненно, отсылают к стандартам, сложившимся в официально-деловом стиле, и традициям деловой биографии. Отличие PR-биографии заключается в том, что это текст, во-первых, публичный, а во-вторых, направленный на формирование имиджа лица и/или представляемой им организации, а не на информирование и, отчасти убеждение, как в случае с функционированием биографии в деловой сфере (например, при трудоустройстве).

Объем данной статьи не позволяет рассмотреть все возможные стилистические тонкости в оформлении PR-биографий, а потому обратимся к примеру, который позволяет продемонстрировать стилистический, композиционный и содержательный диапазон данного типа текстов по контрасту, – биографии Е. Ваенги, которая опубликована на ее официальном сайте [24]. Этот текст представляет интерес в целом ряде отношений, поскольку в нем реализуется несколько потенциальных отклонений от того, образца, который представлен биографией Э. Э. Слабуновой.

Во-первых, биография Е. Ваенги имеет форму интервью с минимальным присутствием фигуры интервьюера, которое проявляется только в наличии подписи в конце (Автор – *петербургский журналист и писатель Михаил Садчиков*), а также в отдельных комментариях, поясняющих некоторые высказывания героини, ср.: *Из Москвы мне позвонил один человек. Не буду говорить его фамилию... Хотя нет, скажу – это был Юра Чернавский (известный композитор, аранжировщик, автор песен для Пугачевой, Леонтьева, Преснякова. – Прим. авт.). Теперь, спустя годы, я понимаю, почему он меня позвал. Эффективное использование формы интервью показывает, что в поле PR-биографии могут вовлекаться другие жанры, не являющиеся биографическими в полном смысле этого слова, но способные обогатить палитру возможностей организации биографического текста. В целом интервью обладает высоким PR-потенциалом, а потому часто рассматривается как полноценный жанр связей с общественностью [3, с. 21; 9, с. 169, 222–223]; кроме того, иногда выделяют в качестве особой разновидности PR-жанров биографическое интервью (см., например, работу [16], в которой, впрочем, биографическое интервью как форма подачи информации смешивается с биографическим интервью как методом сбора информации). Нельзя не добавить, что в силу широкой популярности модели журналистского интервью (например, в глянцевого журналах) форма интервью является легко узнаваемой и более привлекательной для читателя.*

Во-вторых, форма интервью определяет автобиографическую схему изложения. Для большинства PR-биографий характерно изложение от 3-го лица, то есть с объективной, внешней по отношению к герою позиции. Однако это не исключает того, что PR-биография может строиться в виде изложения от 1-го лица. Более того, выбор изложения от 1-го лица в контексте PR-дискурса оказывается значимым, поскольку уменьшает дистанцию между героем и читателем, создает иллюзию прямого, персонального обращения и придает тексту характер доверительности, искренности, интимности и даже исповедальности (по крайней мере, в случае с биографией-интервью Е. Ваенги последнее качество тексту присуще). В таком контексте изложение от 3-го лица, наоборот, воспринимается по контрасту как «сухое» и официальное.

На необходимость в PR-биографии неформального начала, которое персонализирует героя и как бы приближает его к читателю, исследователи уже обращали внимание, хотя основным средством достижения этого эффекта считается введение неформальной информации, например, сведений о хобби и увлечениях, жизнен-

ных принципах героя и т. д. [8, с. 79; 25, с. 66; 26, с. 119]. Поэтому считаем необходимым подчеркнуть, что выбор изложения от 1-го лица в PR-биографии является мощным инструментом усиления неформальности и персональности формируемого образа.

При этом автобиографическая форма изложения создает условия для усиления экспрессивности текста, а также для создания более зримого и конкретного портрета героя посредством речевых средств. Так, в официальной биографии Е. Ваенги содержится большое количество оценочных суждений, отражающих личные ценностные приоритеты героини, причем иногда выраженных в довольно резкой форме: *Меня не раз зазывали в такие сериалы, говорили, мол, мы для тебя специально роль певицы напишем, хочешь, саму себя сыграешь, ты же актриса! Но я говорила: «Спасибо, не надо!» Ну не могу убивать время на тупые сериалы – ни в качестве актрисы, ни в роли зрителя; Я испугалась этого города, впоследствии подписала нехороший контракт и вообще из ста процентов получила восемьдесят процентов дерьма.* Форма интервью позволяет ввести в текст анекдотичные истории: *Кстати, я тут пришла в одно лечебное заведение со словами: «Помогите мне, пожалуйста! Я хожу по ресторанам, много ем, поэтому у меня проблемы с весом!» А они улыбаются: «Мы поможем вам расстаться с лишними деньгами!».* Разумеется, в интервью присутствуют разговорные элементы: *Не буду скрывать, Москву тяжелее всего почувствовать, хотя принимают там очень хорошо. Публика уж очень разнородная, зрители из разных городов. Но у меня почему-то с Москвой взаимоотношения замечательные всегда складываются. Хотя не с первой песни.* В приведенном фрагменте это выражение уже очень, инверсия определительного словосочетания *взаимоотношения замечательные* и парцелляция последнего придаточного предложения (представляется очевидным, что в данном случае эти конструкции не используются как выражения экспрессивности, а отражают спонтанность речи). Подобные свойства текста делают его более живым, увлекательным и неформальным.

На то, что оппозиция биографического и автобиографического в контексте PR-биографии является значимой, мы уже отмечали [27], поэтому ограничимся указанием на то, что отсутствие исследований автобиографической формы в контексте связей с общественностью представляет собой значительный пробел современной теории PR-коммуникаций, тем более что данная форма обладает высоким PR-потенциалом. Значимость этой оппозиции проявляется не только в уместности для PR-биографии обеих форм, но и в том, что биографическое и автобиографическое изложение могут сочетаться в рамках одной PR-биографии. Такие примеры мы находим, в частности, в одном из вариантов биографии П. Гагариной [28], а также в биографии певицы Линды [29]. По нашему мнению, такое сочетание является максимально радикальным и одновременно наиболее полным проявлением внутреннего (с точки зрения рассматриваемой жанровой модели) характера оппозиции между биографическим и автобиографическим в PR-биографии.

Наконец, в-третьих, объектом изображения в биографии Е. Ваенги является деятель искусства и культуры. Корреляция между стилистикой и тоном текста, с одной стороны, и сферой деятельности публичного лица, которое представляется в биографии, является довольно устойчивой. Для должностных лиц (государственных служащих, руководителей крупных компаний) естественным оказывается «сухой» деловой стиль, которому присуща сжатость, выражающаяся в эллиптичности фраз, а также повышенная информативность. Изложение при этом ведется от 3-го лица, что также увеличивает официальность. В исследованном материале, составляющем более 100 PR-биографий, отклонений от данной зависимости не встретилось. Этот вывод

косвенно подтверждается выводами других исследователей. Например, И. В. Култышева в результате исследования PR-биографий губернаторов Свердловской области приходит к выводу о том, что использование в них средств речевого воздействия является ограниченным [Култышева].

Для биографий публичных лиц, действующих в области культуры и искусства, характерен больший стилистический разброс. Наиболее органичными в данной сфере представляются биографии, построенные в виде повествования, подробно излагающего этапы творческой карьеры, включая разнообразные достижения, а также биографии, которые тяготеют к нестандартным формам подачи информации; в них также часто выражается личностная позиция героя, прямо проговариваются его жизненные принципы, присутствует эмоциональное начало. Чисто фактологические биографии деятелей культуры встречаются редко и представляют собой скорее исключение. Биография Е. Ваенги, несомненно, выделяет эту тенденцию, поскольку ее форма довольно необычна (по большому счету, это единственный пример биографии-интервью в исследованном нами материале), в ней присутствует ярко выраженное личностное начало, а описание жизненного пути отличается не только подробностью, но и субъективной точкой зрения на описываемые события.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, для жанра PR-биографии в его современном виде характерна полиморфность, которая заключается в использовании для обращения к аудитории разных речевых форм, принадлежащих к общей жанровой модели биографии. В отдельных случаях в поле PR-биографии могут вовлекаться другие жанровые формы, которые не противостоят биографической перспективе изображения человека (в частности, форма интервью). Полиморфность PR-биографии является инструментом формирования имиджа героя. Стилистические, композиционные, содержательные характеристики формируют имидж в плане модальности обращения («сухой» официальный стиль, который предполагает дистанцию, или эмоционально окрашенное персональное обращение) и портретно-биографических характеристик (выражение жизненных принципов, эмоциональности, акцентирование компетентности, подчеркивание исключительности и успешности через перечисление достижений и т. д.).

В силу сказанного выработанные в сфере связей с общественностью классификации PR-биографий вряд ли можно считать в полной мере адекватными. С одной стороны, они не отражают реального многообразия композиционно-структурных форм, характерных для PR-биографии, и ограничиваются лишь чрезвычайно общими «структурными схемами». С другой стороны (и этот момент представляется более важным), данные классификации не учитывают ни стилистических свойств PR-биографий, ни намеренного использования стилистики и структуры PR-биографии как еще одного инструмента формирования имиджа публичного лица (или имиджа организации через образ значимого для нее лица). Представляется, что учет этого фактора заметно обогатил бы и типологии PR-биографий, и практические рекомендации касательно выбора формы при создании конкретного текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Хазагеров Г. Г., Щаренская Н. М. Советский «жизненный канон» в биографии ученого и проблема его преодоления // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2015. № 1. С. 141-135.
2. Хазагеров Г. Г., Щемелева Е. Ю. Проблема создания образа ученого в юбилейных материалах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 4 (46). Ч. II. С. 203-206.
3. Аксенова А. В., Анисимова Т. В. Принципы построения системы PR-жанров // Вестник Волгоградского

государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2014. № 1. С. 20-25.

4. Данилина В. В., Луканина М. В., Минаева Л. В., Салиева Л. К. Связи с общественностью. Составление документов: Теория и практика. М.: Аспект Пресс, 2008. 288 с.

5. Егорова-Гантман Е. В., Плешаков К. В. Политическая реклама. – М.: Никколо М, 1999. – 240 с.

6. Игнатьев Д., Бекетов Д. Настольная книга Public Relations. 2-е изд. М.: Альпина-Бизнес Букс, 2004. 496 с.

7. Кочетова В. С. Специфика типологии PR-текстов // Медиаскоп. 2010. № 3. С. 4.

8. Кривоносов А. Д. Жанры PR-текста. СПб.: СПбГУ, 2001. 135 с.

9. Кривоносов А. Д. Основы теории связей с общественностью / А. Д. Кривоносов, О. Г. Филатова, М. А. Шишкина. СПб.: Питер, 2012. 384 с.

10. Огнева К. П. Ключевые жанры политических PR-текстов // Убеждение и доказательство в современном политическом дискурсе: Материалы международной научной конференции (Екатеринбург, 26-28 августа 2014 г.). Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2014. С. 76-89.

11. Хахалева А. Ю. Типологические признаки PR-дискурса // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. 2013. № 8 (668). С. 81-96.

12. Чумиков А. Н. Связи с общественностью. М.: Дело, 2001. 296 с.

13. Широкова Е. В. Лингвостилистический анализ PR-биографии: учебно-методический аспект // Общественные науки. 2015. № 6-1. С. 245-258.

14. Култышева И. В. Анализ использования средств речевого воздействия в официальных биографиях губернаторов Свердловской области // Убеждение и доказательство в современном политическом дискурсе: Материалы международной научной конференции (Екатеринбург, 26-28 августа 2014 г.). Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2014. С. 53-57.

15. Гундарин М.В. Книга руководителя отдела PR. СПб.: Питер, 2008. 368 с: ил.

16. Пескова Е. Н. Биографическое интервью в имиджевом издании: жанрообразующие признаки // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Лингвистика». 2015. Т. 12. № 2. С. 39–43.

17. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Гл. ред. и сост. А. Н. Николюкин. М.: НПК «Интелвак», 2001. 1600 стб.

18. Аверинцев С. С. Древнегреческая поэтика и мировая литература // Поэтика древнегреческой литературы. М.: Изд-во «Наука», 1981. С. 83-97.

19. Лотман Ю. М. Литературная биография в историко-культурном контексте (К типологическому соотношению текста и личности автора) // Лотман Ю. М. О русской литературе: Статьи и исследования (1958-1993). История русской прозы. Теория литературы. СПб.: «Искусство – СПб», 1997. С. 804-816.

20. Тюпа В. И. Жанр и дискурс // Критика и семиотика. 2011. Вып. 15. С. 31-42.

21. Горячев А. А. Убеждающие тексты в сфере связей с общественностью: Опыт интенционально-стилистического анализа. Статья 1 // Медиалингвистика. 2015. № 1 (6). С. 77-88.

22. Биография // Филипп Киркоров – Официальный сайт. URL: <https://kirkorov.ru/biografiya.html> (проверено 25.11.2017).

23. Слабунова Эмилия Эдгардовна // Партия Яблоко – Строить будущее, а не бояться его! (Официальный сайт). URL: http://www.yabloko.ru/content/slabunova_emiliya_edgardovna (проверено 25.11.2017).

24. Биография // Vaenga.ru (Официальный сайт Е. Ваенги). URL: <http://www.vaenga.ru/biography/> (проверено 25.11.2017).

25. Иванова К. А. Копирайтинг: секреты составления рекламных и PR-текстов. СПб.: Питер, 2005. 144 с.

26. Кочеткова А. В., Тарасов А. С. Современная пресс-служба. М.: ЭКСМО, 2009. 272 с.

27. Бондаренко Ю. Б. Частичная нейтрализация различий между биографией и автобиографией в PR-дискурсе // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 5. С. 10.

28. About Me // Полина Гагарина: Официальный сайт Полины Гагариной. URL: <https://web.archive.org/web/20150811022208/http://www.gagarina.com/> (проверено 25.11.2017).

29. Эмоциогамма // Linda music. URL: <http://linda-music.ru/bio/> (проверено 25.11.2017).

Статья поступила в редакцию 05.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 81'42+81'367.626.1

ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА В РЕАГИРУЮЩИХ РЕПЛИКАХ АДРЕСАТА ПОЛИТИЧЕСКОГО ИНТЕРВЬЮ: СРЕДСТВА МАРКИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА

© 2017

Борисенко Виктория Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков

Южный федеральный университет

(344006, Россия, Ростов-на-Дону, улица Большая Садовая, 105/42, e-mail: v-bor@yandex.ru)

Аннотация. Мы основываемся на прагматическом описании эпистемического маркера *I think* в дискурсивном окружении, в условиях социальных действий участников политического интервью, интегральной частью которых этот маркер является. Исследуется семантически определяемая категория эпистемической модальности, устанавливаются частотные лингвистические и дискурсивные модели, реализующие данную категорию с опорой на маркер *I think*. Вместе с тем, мы утверждаем, что детальный анализ интерактивных функций предполагает не только подобную исследовательскую перспективу. Выявление некоторых глобальных функций маркера *I think* не проливает свет на целостную систему эпистемической модальности, поскольку определение всего разнообразия его функций может быть осуществлено только в ходе контекстуального анализа. Значение этого маркера можно определить как семантический континуум между двумя точками – сомнение / неуверенность (т.е. наличие недостаточных свидетельств) и отсутствие сомнений / неуверенности (т.е. личностное убеждение, мнение). В ходе политического интервью маркер *I think* иллюстрирует эмоционально выражаемую вовлеченность политика в обсуждаемую проблематику, отражает личное участие адресата в тех событиях, относительно которых он выражает свое мнение. Мы приходим к заключению, что маркер эпистемической оценки *I think* непосредственно активируется как следствие реализации интерактивной природы политического интервью в определенных последовательностях иницирующей и реагирующей реплик (например, оценка-стимул → оценка-реакция).

Ключевые слова: политическое интервью, эпистемическая модальность, эпистемический маркер *I think*, контекстуальный анализ, реагирующая реплика политика, личностное мнение, субъективная характеристика высказывания.

EPISTEMIC STANCE IN THE ADDRESSEE'S REACTIVE REPLICAS IN POLITICAL INTERVIEW: MARKING MEANS AND FUNCTIONAL POTENTIAL

© 2017

Borisenko Viktoriya Alexandrovna, candidate of philological science, associated professor of Intercultural Communication and Foreign Languages Methodology Department

Southern Federal University

(344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya street, 105/42, e-mail: v-bor@yandex.ru)

Abstract. We rely on the pragmatic description of the epistemic marker *I think* in the discursive environment in terms of social actions of participants in a political interview, an integral part of which this token is. We examine the semantically defined category of epistemic modality, the frequent set of the linguistic and discursive models that implement this category based on the marker *I think*. However, we argue that the detailed analysis of the interactive functions implies not only this research perspective. Identifying some global features of the marker *I think* sheds light on the integral system of epistemic modality, as the definition of the variety of functions can be carried out only in the course of the contextual analysis. The value of this token can be defined as the semantic continuum between two points – doubt / insecurity (i.e., insufficient evidence) and the lack of doubt / uncertainty (i.e., personal belief, opinion). In the political interview the marker *I think* illustrates the politician's emotional involvement in the issues under discussion, reflects the addressee's personal involvement in the events about which he / she expresses his / her opinion. We conclude that the marker of epistemic evaluation *I think* is directly activated as the consequence of the political interview interactive nature in certain sequences of initiating and reacting replicas (for example, assessment of stimulus → assessment-response).

Keywords: political interview, epistemic modality, epistemic marker *I think*, contextual analysis, politician's reactive replica, personal opinion, utterance subjective characteristics.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В рамках данного исследования мы предлагаем функциональный подход к использованию языка в сфере политического интервью, который отличается от научных описаний, ориентированных на межличностное взаимодействие интервьюера и политика, которые были разработаны ранее [1; 2; 3]. Во многих из этих изысканий фактологический материал анализируется, исходя из предварительно выявленного набора диалогических действий собеседников с опорой на такие понятия, как иерархическая модель устного политического дискурса, иллюкутивный акт, принципы вежливости.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Многочисленные изыскания, выполненные в русле определения понятия модальности в семантической перспективе испытали существенное влияние со стороны модальной логики возможных миров, в рамках которой пропозиции или события могут рассматриваться как «реальные» или «истинные» [4; 5; 6]. Выявляются и системно описываются такие типы модальности, как:

– алетическая (имеющая отношение к понятию истинности) [7; 8];

– эпистемическая (отражающая знание и мнение) [9; 10];

– деонтическая (базирующаяся на долженствовании) [11; 12];

– оценочная [13; 14];

– буломайическая (фиксирующая желание и волеизъявление) [15].

Думается, что эпистемическая и деонтическая модальности занимают центральное положение в естественном языке, грамматикализуются с опорой на разнообразные средства выражения в языковой системе.

В плане эпистемической модальности исследователями не выработано унифицированного определения. Как мы уже отметили, данный тип модальности проливает свет на способы представления актуального знания в высказывании, манифестацию точки зрения говорящего субъекта. Вместе с тем, некоторые исследователи в определение эпистемической модальности включают понятие истинности [16, р. 797]. Ф.Р. Пальмер трактует эпистемическую модальность как «указание говорящим субъектом на принятое им обязательство (или отсутствие такового) в плане истинности выражаемой пропозиции», «степень обязательности адресата по отношению к тому, что он говорит» [17, р. 51]. Как пред-

ставляется, последнее определение является более широким, чем первое. В отдельных изысканиях предлагается менее жесткое определение данного типа модальности, утверждается, что при выражении эпистемических значений модальные средства (в том числе, модальные глаголы) отражают состояние знаний говорящего субъекта, его точку зрения [18, p. 29-30].

Проблематичным предстает ограничение эпистемической модальности от эвиденциальности, которая понимается как указание на источник информации, подтверждение, имеющееся у адресанта, для инициации утверждения или суждения. По сути дела, до конца остается вопрос, связанный с установлением того, какая категория – эпистемичность или эвиденциальность – является наиболее глобальной. В качестве общего знаменателя эпистемической модальности и эвиденциальности рассматривается понятие субъективности. Модальность, как таковая, ассоциируется с субъективной характеристикой высказывания, т.е. субъективным отношением и мнением говорящего субъекта, которые могут быть репрезентированы грамматическими средствами языка (в противоположность объективным утверждениям). Субъективность трактуется как сущностный критерий модальности. Субъективная оценка, выражаемая адресантом, неизбежно отражается семантическим содержанием эпистемических средств.

Формирование целей статьи (постановка задания). Выражение эпистемической оценки в реагирующих репликах адресата с опорой на маркер *I think* формирует устойчивые модели и формы организации, которые наблюдаются на нескольких уровнях как функционирования языка, так и социального и коммуникативного взаимодействия интервьюера и политика. Цель изыскания заключается в проведении экстенсивного анализа выражения эпистемической оценки в ответных действиях адресата политического интервью. В рамках этих речевых действий исследуется функциональная специфика эпистемического маркера *I think* в начальной позиции, что дает возможность проследить интерактивную природу выражения оценки в политическом интервью.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В собранном нами фактологическом материале, состоящем из фрагментов политического интервью, наиболее частотным средством выражения эпистемической модальности выступают предикаты когнитивной деятельности или восприятия, которые, в свою очередь, сочетаются с личным местоимением 1-го л.ед.ч. (*I think, I guess, I know, I found, I feel (like)* и т.д.). В рамках данного изыскания мы сосредотачиваем внимание на дискурсивной специфике маркера *I think* в текстах политического интервью. Данный маркер отражает потребность политика в маркировании границ в потоке речи, в получении поддержки выражаемого мнения со стороны интервьюера.

Согласно нашим наблюдениям, данный маркер, вследствие частотности употребления и дискурсивной мобильности в составе реактивной реплики политика, в условиях официальной беседы приобретает широкий функциональный диапазон, выступает как институциональный способ организации диалогической речи (реакции) политика. При этом сохранение социального лица политика предстает не единственной функцией рассматриваемого нами маркера эпистемической оценки. В контексте политического интервью маркер *I think* преимущественно реализует два основных значения:

- 1) оформляет точку зрения реагирующего собеседника;
- 2) фиксирует наличие у говорящего субъекта недостаточных свидетельств того, что выражаемая им позиция является истинной.

Методом сплошной выборки нами составлена карта фрагментов политического интервью, иллюстрирующая дискурсивную и функциональную специфику

маркера эпистемической оценки *I think* в реагирующих репликах адресата. Приблизительно в 85 % случаев данный маркер употребляется в начальной позиции реагирующих реплик политика. Именно эта позиция задействуется адресатом в целях инициации эпистемической оценки последующих пропозиций или отдельных ее сегментов. Абсолютное начало реагирующих высказываний рассматривается нами как сильная смысловая позиция, восприятие которой настаивает интервьюера на важности, актуальности последующих пропозиций для информативного разворачивания официальной беседы. Ср.:

(1) «*Paxman: There could be any old report coming along after this election which will necessitate you raising taxes again.*

Blair: I think the health service is a special case...» [19].

В иницирующей реплике интервьюера признается, что после выборов премьер-министра повторно возникнет необходимость увеличения налогов. В реагирующей реплике политик неявно выражает согласие с суждением интервьюера, в сферу его эпистемической оценки попадает определенная причина необходимости увеличения налогообложения, связанная с особой значимостью здравоохранения. Эпистемический маркер *I think* выявляет личностное видение адресатом обсуждаемой в интервью тематики, а именно проблему, которую предстоит решить ему как главе кабинета министров. В подобном представлении проблемы заключается освещение индивидуальной позиции политика, его личного участия в разрешении проблемы, что, в свою очередь, манифестируется эпистемическим маркером *I think*.

Начальная позиция маркера эпистемической оценки *I think* предопределяет его контекстуальные значения в рамках реагирующих высказываний политика. В частности, данный маркер вводит:

1) личностное мнение адресата, его оценку той ситуации, которая предварительно обнародуется в стимулирующей реплике интервьюера;

2) фактическую информацию, которая задействуется как аргумент в пользу действенности точки зрения адресата;

3) обобщающую информацию, которая трактуется адресатом как вывод, полученный из предшествующего хода информационного обмена с интервьюером.

В частности, данный маркер может вводить как позитивную, так и негативную оценку политика тех фактов, событий и явлений, которые обнародуются в его реагирующей реплике. При актуализации позитивной оценки функция маркера *I think* заключается в том, чтобы представить выражаемую оценку как личностное мнение с целью избежать ее возможную трактовку как общепризнанного факта со стороны интервьюера и целевой аудитории. Ср.:

(2) «*TalkSport: Graham Carr did a great job with the French lads, has there been a designated certain amount of money or will you have to go to Mike Ashley between the three of you and sort out what actual money is on the table for you to spend?*

JK: I think Michael's a very generous owner and I think he's one of the best owners in the business to work for...» [20].

В иницирующей реплике интервьюера содержится вопрос о распределении финансовых потоков между некоторыми политическими субъектами, включая интервьюируемого политика. В ответной реплике адресат, фактически, уклоняется от запрашиваемой информации, вводит суждение относительно лица, финансовая деятельность которого детализуется в исходной реплике. Это суждение содержит позитивную оценку, которая дает возможность интервьюеру и целевой аудитории трактовать представляемую информацию как личностное мнение политика, а не как общепризнанный факт. Вместе с тем, маркер *I think* выступает действенным средством переключения внимания интервьюера и целе-

вой аудитории с информации, которая запрашивается в стимулирующей реплике на обнаружение личностного видения осуждаемой ситуации.

В стимулирующей реплике, по мнению политика, запрашивается нежелательная для обнаружения информация, а поэтому ответное высказывание конструируется как позитивное оценочное суждение тех лиц, которые финансируют политическую деятельность адресата. Эпистемический маркер *I think* обеспечивает возможность для обнаружения дополнительной, субъективно-оценочной информации, которая не является предметом критического обсуждения в интервью.

Во фрагменте (3) маркер *I think* вводит негативную оценку, фактически, смягчает эту оценку, выступая как средство поддержания социального лица политика, критикующего деятельность государственных институтов, которые не предпринимают кардинальных мер для решения острых проблем, возникших в обществе. Ср.:

(3) «NW: Are you saying that France, Germany and Italy, which have highest levels of unemployment, should reform their labour markets in the way Britain has?»

AG: *I think* that one of the reasons why the French students are objecting to the current proposals of reform is that they all fall on young people. There is no proposal to reform the core part of the labour markets which give extraordinary protection to a certain inner labour market» [21].

Реагирующее высказывание политика содержат острую критику некоторых европейских правительств, которые не занимаются реформированием рынков труда в ущерб трудоспособного молодого населения. Данная критика, соответственно, связывается с крайне негативной оценкой обсуждаемой ситуации. Эпистемический маркер *I think* переводит выдвигаемое суждение в разряд субъективного мнения, придает выражаемому мнению менее асертивный характер. При обнаружении негативной оценки эпистемический маркер *I think* смягчает безапелляционный характер выдвигаемой точки зрения, дает интервьюеру и целевой аудитории возможность трактовать эту точку зрения как одно из возможных субъективных видений обсуждаемой ситуации.

Вместе с тем, политик не принимает на себя полную ответственность за объективность выражаемого мнения, порождает интерактивный фокус на обеспечиваемой им информации, прежде всего на ее субъективном характере. Можно говорить о том, что в данном случае маркер *I think* передает эпистемическую неуверенность, сомнения политика в истинности пропозиционального содержания своего реагирующего речевого действия.

Во фрагменте (4) эпистемический маркер *I think* вводит фактическую информацию, которая, по мнению политика, является действенным аргументом, поддерживающим выражаемое им мнение. Ср.:

(4) «AR: Can you give me an example of something where you have, where you have felt tempted to talk about something and come to that conclusion that you can achieve more by not to saying something.

AC: *I think* actually, over the religious hatred legislation. We had quite a lot of lobbyings you can imagine from people who wanted a firm lead, this is a piece of legislation that's dangerous to the church just as, of course, there's lobbying from other people» [22].

В стимулирующей реплике интервьюер запрашивает политика информацию о личном опыте ведения критических дискуссий, в которых он – для поддержания конструктивного характера взаимодействия с собеседником – не озвучивал своего мнения. Политик, в свою очередь, неявно соглашается с интервьюером, что имел подобный опыт общения, озвучивает аргумент в поддержку необходимости такого опыта, который вводится эпистемическим маркером *I think*. При восстановлении элиминированной части ответное речевое действие политика приобретает следующую форму – *I have felt tempted to talk about something and come to the conclusion that I can achieve more by not to saying something in case*

of the religious hatred legislation. Политик утверждает, что целесообразно не выражать прямолинейную точку зрения при обсуждении законодательства о религиозной ненависти, что является опасным для церкви и предметом лоббирования со стороны отдельных представителей общества.

Эпистемический маркер *I think* частотно встречается в начальной позиции реагирующих реплик политика, которые завершают интервью. В этом случае наблюдается, как правило, суммирование всей совокупной информации, обнаруженной информацией, делаются выводы относительно проведенной критической дискуссии. Фрагмент (5) извлечен нами из интервью, в котором обсуждается личный опыт ведения политической деятельности адресата, возможность наработки политической компетенции в современных условиях. На основании предшествующего обнаружения информации адресатом в заключении интервью спрашивает политика о том, является ли он некомпетентным в своей деятельности. Политик, реагируя на поставленный вопрос, отвечает, что даже некомпетентный политик призван оказывать содействие представителям общества, что именно в этом заключается суть политической деятельности. Ср.:

(5) «JP: You ever think you are incompetent?»

CS: *I think* it's valuable to help real people in this way and *I do think* that is valued by people who drive» [23].

Иницируя вопросительную реплику, интервьюер нацеливает политика на выражение личностного мнения, актуализацию эпистемического маркера *I think* в ответной реплике (ср. *You ever think...?*). Адресат поддерживает инициативу интервьюера и актуализует этот маркер два раза, причем при второй актуализации усиливает его эмфатическим вспомогательным глаголом *do*. Повтор эпистемического маркера усиливает воздействующий потенциал суждений политика, выводит обобщаемую информацию в сильную позицию текста интервью. С опорой на данный маркер адресат субъективирует выражаемые суждения, суммируя предварительно представленную информацию как частное личностное мнение, согласно которому некомпетентный политик также способен помогать людям и получать поддержку с их стороны.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. Собранный нами фактологический материал выявил прагматическую ответственность двух главных аспектов эпистемической оценки, ее актуализации посредством маркера *I think*.

1. Оценка, оценочное отношение в политическом интервью могут трактоваться как стандартная прагматическая процедура, которая предполагает ограниченный набор эпистемических маркеров, употребляемых с той или иной степенью частотности. В ходе взаимодействия с интервьюером политик выражает оценку преимущественно исходно, т.е. до момента обнаружения актуальной проблемы, обсуждаемой в официальной беседе (отражаемой в пропозиции реагирующего высказывания). Маркер эпистемической оценки *I think* формирует устойчивые модели социального и коммуникативного взаимодействия участников политического интервью, занимает в реагирующих высказываниях политика сильную позицию. Подобное моделирование ответного речевого хода мотивируется дискурсивной спецификой взаимодействия с политиком с интервьюером: актуализация оценки до момента инициации реагирующего высказывания дает возможность интервьюеру согласовать свои речевые действия с реакциями политика.

2. Оценочная деятельность адресата политического интервью организуется с опорой на специфику официального общения, иницируется в условиях интерактивной практики собеседников, а не как автономная индивидуальная позиция отдельно взятого участника интервью. Манифестируемая политиком оценка может не согласовываться с предшествующим ходом официальной беседы, предопределяется такими параметрами,

как оформление семантического и прагматического содержания реагирующего речевого действия, проявление инициативы в реализации речевого действия, обеспечение адресата сигналом об окончании этого действия.

Как представляется, перспективным предстает анализ эпистемического маркера *I think* с учетом характера вводимой им пропозиции. Согласно нашим наблюдениям, данный маркер оформляет пропозиции, отражающие как личное участие политика в обсуждаемых событиях, так и манифестирующие внешние события, в которых политик не принимал участия. Он является средством установления фатического контакта с аудиторией, выявляет высокую степень вовлеченности политика в диалог с аудиторией. Вместе с тем, анализируемый нами маркер может задействоваться как индикатор установления дистанции между голосом политика и «другими». Когда респондент говорит о себе, актуализуя автобиографические события, он конструирует образ себя как хорошего политика, что неизбежно влечет за собой подчеркивание личностных качеств и полномочий, упоминание о личном участии в разрешении сложившейся ситуации. В изложении информации о себе, освещении автобиографических событий осуществляется с опорой на использование эпистемического маркера *I think*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Симонян А.А. Политическое интервью в коммуникативно-прагматическом аспекте // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 1. С. 117-126.
2. Лавринова Н.И. Textoобразующие характеристики политического интервью // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 5. С. 68-71.
3. Кошкарлова Н.Н. Пространство конфликтного дискурса в жанре политического интервью // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. № 17. С. 54-59.
4. Алешина Н.А., Шкатов Д.П. О модальных логиках с экзистенциальной модальностью // Логические исследования. 2005. № 12. С. 5-13.
5. Арапова Г.В. Вопросы эпистемической интерпретации модальных логик // Фундаментальные исследования. 2014. № 9-4. С. 907-911.
6. Арапова Г.В. Проблемы формализации контекстов знания в эпистемической модальной логике // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. С. 568.
7. Кокова А.В. Категория модальности в логике и языке (на материале немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 9-1(39). С. 84-88.
8. Петрова Е.А. Соотнесение структуры предложения со структурой логического суждения // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 5. С. 311-313.
9. Постева Е.В. Текст репортажа: интродуктивные предикаты как способ ввода эвиденциальности и эпистемической модальности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10-3(40). С. 155-158.
10. Сафина А.Р. Коммуникативные стратегии и тактики, реализуемые при экспликации эпистемической модальности в английском языке // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 2(32). С. 255-259.
11. Бочкарев А.И. Семантический способ образования косвенных речевых актов с изменением модуса // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2013. № 5(26). С. 142-148.
12. Литвинов А.В., Матюшенко В.В. Современный англоязычный деловой дискурс и деонтическая модальность // Вопросы прикладной лингвистики. 2014. № 16. С. 62-72.
13. Голованова А.В. Анализ оценочной модальности при проведении лингвистической экспертизы // Юрислингвистика. 2006. № 7. С. 212-219.
14. Трубкина А.И. Феноменология периодической конструкции: экспрессивность и оценочная модальность // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2016. № 1. С. 34-37.
15. Ильина Е.В. Модальность как механизм консолидации смыслового стратума художественного текста: дис. ... докт. филол. наук. Тверь, 2014. 363 с.
16. Lyons J. Semantics. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. Vol. 2. 348 p.
17. Palmer F.R. Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 315 p.
18. Coates J. Modal Meaning: The Semantics – Pragmatics Interface // Journal of Semantics. 1990. № 7. P. 53-63.
19. Blair on the War: the Observer Interview in Full // <https://www.theguardian.com/world/2001/oct/14/terrorism.september11> (дата обращения: 25.11.2017).
20. Joe Kinnear's TalkSport interview: the full transcript // <https://www.theguardian.com/football/2013/jun/18/newcastleunited-alan-pardew> (дата обращения: 25.11.2017).
21. "There manifestly is a kind of crisis in France, Germany and Italy": the full transcript of Nicholas Watt's interview with Anthony Giddens // <https://www.theguardian.com/business/2006/mar/23/europeanunion.politics> (дата обращения: 25.11.2017).
22. The transcript of an interview between the Archbishop of Canterbury, Dr Rowan Williams, and the Guardian's editor Alan Rusbridger // <https://www.theguardian.com/world/2006/mar/21/religion.uk> (дата обращения: 25.11.2017).
23. Jeremy Paxman interviews Chloe Smith: the full transcript // <https://www.theguardian.com/media/2012/jun/27/jeremy-paxman-chloe-smith-transcript> (дата обращения: 25.11.2017).

Статья поступила в редакцию 16.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.161.1'38

ФЕНОМЕН ЭКСТЕНСИОНАЛЬНЫХ И ИНТЕНСИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗНЫХ СРАВНЕНИЙ
В ЯЗЫКЕ ПРОЗЫ Б. ПОПЛАВСКОГО

© 2017

Былькова Светлана Викторовна, кандидат филологических наук, зав.кафедрой
документоведения и языковой коммуникации**Кудряшов Игорь Александрович**, доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры теории языка и русского языка*Донской государственный технический университет*

(344006, Россия, Ростов-на-Дону, улица Большая Садовая, 105/42, e-mail: igalk@mail.ru)

Аннотация. Сравнительные конструкции неизбежно оказываются образным структурно-текстовым сегментом, который участвует в выражении точки зрения рассказчика (авторской мировоззренческой концепции) при изображении персонажей и повседневности, в которой живут персонажи. В романной прозе Б.Поплавского эти конструкции рассматриваются нами как текстовые элементы, «чувствительные» к многослойной смысловой интерпретации, один из устойчивых способов создания модальной окрашенности художественного повествования, проявления индивидуального стиля писателя. Противоречивость натуры Б.Поплавского, присущее ему контрастное воплощение жизненного и творческого опыта находят прямое отражение в языковой личности автора. Образные сравнения, конструируемые автором, отражают изоморфизм отношений между событиями повседневной эмигрантской действительности и структуры творческого мышления автора, который познает данные отношения. Рассказчик в текстах Б.Поплавского выступает как интерпретатор логически несоотнесенных модусов, которые, в свою очередь, организуют повествование в смысловое и эстетическое единство. Конструируя словесные образы, основанные на сравнении, автор задействует такие эмоционально-экспрессивные средства, которые воздействуют на психическую и познавательную сферу адресата текста. Для подобных средств характерно доминирование эмотивно-экспрессивных смыслов над информативно значимыми, семантическая емкость и разноплановое воплощение. В контексте художественного текста Б.Поплавского экстенсиональные и интенциональные образные сравнения генерируют два типа отношений. Первый тип – отношения тождества между препозиционным значением текстового фрагмента и сравнительной конструкцией, второй тип обнаруживается внутри сравнительной конструкции. Художественный текст начинает задавать глобальную модель читательского восприятия авторской уникальной проекции действий и сущности рассказчика и персонажей.

Ключевые слова: лингвистика текста, Б.Поплавский, лингвосомиотический анализ, экстенсиональные и интенциональные образные сравнения, предмет-цель, соотносимый предмет, семантика, синтаксис, прагматика, модальность, субъективно-оценочный компонент, интерпретация текста.

EXTENSIONAL AND INTENSIONAL SIMILE PHENOMENON
IN THE LANGUAGE OF B. POPLAVSKY'S PROSE

© 2017

Bylkova Svetlana Viktorovna, candidate of philological science, associate professor,
head of the documentation and language communication department**Kudryashov Igor Alexandrovich**, doctor of philological science, professor,
professor of language theory and the Russian language department*Don State Technical University*

(344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya street, 105/42, e-mail: igalk@mail.ru)

Abstract. Comparative constructions turn out to be inevitable structural text segment, which is involved in the expression of the narrator's point of view (the author's philosophical concept) in describing the characters and everyday life in which the characters live. In B. Poplavsky's novelistic prose these constructions are considered to be the text elements, which are sensitive to multi-layered semantic interpretation, one of the sustainable ways of creating the modal coloring in the fiction narrative, the manifestation of the writer's individual style. B. Poplavsky's contradictory nature, his inherent contrast in the embodiment of life and creative experience find direct reflection in the author's language personality. Similes constructed by the author reflect the isomorphism of the relations between the everyday immigrant reality and the structure of the creative thinking of the author, who cognizes this kind of relationships. The narrator in B. Poplavsky's texts acts as an interpreter of logically incompatible modes, which, in turn, organize the narrative into the meaningful and aesthetic unity. Designing the verbal images based on the comparison, the author uses such emotional and expressive means, which impact on the text addressee's mental and cognitive sphere. Such means are characterized by the emotive expressive meaning dominance over the informative meanings, the semantic capacity and diverse embodiment. In the context of B. Poplavsky literary text the extensional and intensional similes generate two types of relationships. The first one is the relationships of identity between the prepositional meaning of the text fragment and the comparative construction, the second one is detected in the comparative construction itself. The literary text begins to specify the reader's perception global model of the author's unique projection of the narrator and characters' essence and actions.

Keywords: text linguistics, B. Poplavsky, linguistic and semiotic analysis, extensional and intensional similes, subject-target, relating subject, semantics, syntax, pragmatics, modality, subjective and evaluative component, text interpretation.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Сравнение одного предмета (факта, события, явления) с другим предметом относится к фундаментальным способам восприятия окружающего повседневного мира, проливающего свет на общие и дифференциальные свойства, которые, в представлениях субъекта речи, обнаруживаются в предмете-цели, обеспечивая возможность взглянуть на этот предмет с нетривиального угла зрения. Сопоставительное восприятие предметов фиксируется либо узуальной сравнительной конструкцией, либо в форме образного сравнения, выступающего определенной фигурой речи. Данные случаи манифестируют два

разнонаправленных процесса:

- узуальные сравнительные конструкции характеризуют или описывают предмет-цель в терминах другого предмета, принадлежащего к тому же самому онтологическому классу сущностей с целью установить степень подобия / различия сравниваемых предметов [1; 2; 3];

- при образном сравнении предмет-цель сопоставляется с предметом, который репрезентирует иной онтологический класс, в результате порождается оригинальный субъективный образ предмета, обладающий новыми характеристиками, а поэтому отличающийся от исходных представлений об этом предмете [4; 5; 6].

Анализ последних исследований и публикаций, в кото-

рых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. В современной лингвистике текста образные сравнения исследуются как одно из стилистико-экспрессивных средств, в основе которых лежит ассоциативное восприятие двух и более предметов, а также ментальные процессы интеграции разнообразных концептуальных доменов, обнаруживаемых в реальной действительности [7; 8; 9]. В контексте лингвофилософских концепций образное сравнение системно интерпретируется в терминах метафорических номинаций и выражений [10].

Формирование целей статьи (постановка задания). В рамках данной публикации предлагается многоаспектный анализ языка прозаических текстов Бориса Поплавского (1903-1935), целью которого предстает выявление лингвосемиотической специфики экстенциональных и интенциональных образных сравнений. Мы разрабатываем основания для трехмерного лингвосемиотического анализа образных сравнений, интегрально сочетающего в себе семантический, синтаксический и прагматический аспекты. Избранная нами методология органично согласуется с теми языковедческими направлениями, в которых разрабатывается контекстуальный подход к исследованию языковых единиц, предполагающий учет смыслов, порождаемых текстом, синтагматических отношений между единицами, прагматического контекста их употребления, а также взаимоотношений между рассказчиком и читателем при активном посредничестве автора текста [11; 12; 13]. Подобный подход обеспечивает возможность выявления многомерной сущности образных сравнений, определения их смысловой нагрузки в условиях реального текстового воплощения.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. При авторском конструировании образного сравнения в предметах, подвергаемых сопоставлению, исключаются все сущностные свойства, за исключением одного, который рассматривается как общий для них. Ср.:

(1) *«Шел дождь... он... медленно падал, как снег... Он шел, как идет человек по снегу, величественно и однообразно»* [14, с. 7].

Высказывание *дождь медленно падал, как снег* содержит узуальную сравнительную конструкцию: понятия *дождь* и *снег* репрезентируют один и тот же онтологический класс предметов. В последующем высказывании автор описывает *дождь* в эмоционально-эмотивном ключе, сопоставляя предметы, принадлежащие к гетерогенным классам: концептуальный неодушевленный домен *дождь* сопоставляется с одушевленным доменом *человек*, в результате чего образное сравнение воспринимается читателем как олицетворение.

Образное сравнение воплощает собой ассоциативную поэтическую когницию мира предметов, основанную на авторском субъективно-оценочном восприятии реальности, индивидуальной предрасположенности к метафорическому картированию. В соответствии с этим языковой статус образного сравнения может быть определен как текстовой конструкт, обладающий когнитивно-прагматической природой: предмет-цель метафорически предопределяется с опорой на сопоставление с другим предметом, как образ, зафиксированный в творческом сознании автора. Номинация предмета-цели в референциальном отношении всегда отражает конкретную сущность, в то время как номинация соотносимого предмета лишена подобного потенциала, обладает самым общим значением. Инвариантная модель текстуального функционирования образного сравнения рассматривается нами как трехкомпонентная структура, в которой предмет-цель квалифицируется с опорой на метафорическое сопоставление с соотносимым предметом посредством компаративного предиката.

Схематически указанная модель может быть пред-

ставлена следующим образом.

Схема 1. Инвариантная модель текстуального функционирования образного сравнения.

Предмет-цель – компаративный предикат – соотносимый предмет.

Мы трактуем данную модель в качестве концептуального инварианта образного сравнения, поскольку – вне зависимости от своих структурно-семантических вариативных возможностей – она проявляет тенденцию к постоянству в рамках художественного текста. Ее смысловой потенциал обеспечивает читателя новой информацией об уже известном предмете. С точки зрения лингвистической прагматики информативная структура высказывания всегда ориентирована на адресата, т.е. информация трактуется как «данное» (тема) или «новое» (рема) исключительно с позиции адресата [15, с. 132; 16, с. 657].

Мы полагаем, что как предмет-цель, так и соотносимый с ним предмет в образном сравнении репрезентируют «данную» информацию, которая предварительно была введена в текст. В сознании автора и читателя порождается образ, который базируется на совместном социокультурном фоновом знании. Новой информацией, манифестируемой семантическим ядром образного сравнения, предстает сопоставление двух компонентов, в результате которого конструируется уникальный образ предмета, выдвигаемый в сильную позицию текста.

Проведенное нами исследование показало, что образные сравнения характеризуются такими прагматическими параметрами, как модальность, оценка, прозрачность, экспрессивность, т.е. теми параметрами, которые в совокупности формируют субъективность в языковой системе. В текущих коммуникативно-ориентированных изысканиях понятие субъективности трактуется расширено, включает в себя представление об интерперсональности, активных взаимоотношениях автора и читателя [17; 18]. Анализируя категорию модальности, в рамках высказывания исследовали последовательно разграничивают «диктум» (информативное содержание) и «модус», т.е. модальность (отношение субъекта речи к сказанному) [19; 20]. Модальность выявляет палитру когнитивного, эмотивного, оценочного и / или волевого отношения субъекта речи к отражаемой в высказывании информации. Идея о диктумном и модусном потенциале высказывания впервые прозвучала в трудах Ш.Балли, нашла последующее развитие в теории речевых актов, лингвистике текста [21].

В процессе порождения художественного произведения авторская субъективная модальность предопределяется исходными коммуникативными намерениями создателя текста. В рамках нашей публикации мы придерживаемся мысли о том, что художественный текст – вне зависимости от жанра и литературного направления – репрезентирует уникальный эстетический образ внешнего мира, порождаемый автором в соответствии со своими исходными коммуникативными намерениями и индивидуальным видением этого мира.

Субъективность (т.е. намерения, модальность) функционирует как организующая ось художественного текста. Выражая индивидуальное видение мира, автор репрезентирует реальность уникальным образом. Вместе с тем, будучи продуктом авторского воображения, художественное произведение основывается на объективной реальности, поскольку именно она является источником «подпитки» создающего воображения автора. Текст, в котором активируются образные сравнения, трактуется нами как воплощение обобщенных, символических представлений целевого фрагмента внеязыковой повседневности, концептуализованного в соответствии с авторским субъективным модусом.

Борис Юлианович Поплавский успел создать только два романа («Аполлон Безобразов» (1932) и «Домой с небес» (1935)), которые можно охарактеризовать как инновационные художественные тексты. Их исследо-

вательская рецепция требует от читателей не только воссоздания виртуальных миров рассказчика и персонажей, живущих в большей степени в мире внутренних ощущений, нежели внешними событиями, но и когнитивного структурирования образных сравнений, с опорой на которые данные миры – с учетом контекстуального фактора – воспроизводятся в тексте. Образные сравнения в текстах Б.Поплавского сочетают в себе символические и воображаемые видения реальной действительности, маркируют эстетический сдвиг от классического повествования к модернистским экспериментам в литературном творчестве, предполагающим конфликт традиционной размеренности и новаторского видения реальности. В сфере их эстетического своеобразия оказывается неспособность персонажей к радикальной деятельности, сосредоточенность на внутренних переживаниях и сомнениях, стремление придать мнимый характер всепоглощающему хаосу.

Проанализировав образные сравнения в художественных текстах Б.Поплавского, мы пришли к заключению, что данные стилистико-экспрессивные средства всесторонне отражают авторскую субъективную модальность, эстетико-философское и метафорическое видение мира, авторский идиодискурс в целом. Создавая художественное произведение, автор принимает во внимание жанр текста, специфику эмоционально-волевых проявлений рассказчика и персонажей, характерную для эпохи, отражаемой в тексте. В языке прозы Б.Поплавского образное сравнение воспроизводит объективную реальность в пессимистических и темных тонах. Ср.:

(2) «Я писал стихи и читал их соседям по комнатам, которые *пили зеленое, как газовый свет, дешевое вино...*» [14, с. 7];

(3) «Потом, крадучись, я выходил на улицу в тот необыкновенный час, когда огромная летняя заря еще горит, не сгорая, а *фонари уже желтыми рядами, как некая огромная процессия, провожают умирающий день*» [с. 10];

(4) «И как *краска ресниц, мироздание тает в слезах...*» [14, с. 311].

Образные сравнения как модусный способ воплощения биографической памяти рассказчика выполняют в художественных текстах Б.Поплавского субъективно-оценочную функцию, в основе которой лежит конструирование осложненных смыслов, активация эмоционально-оценочных компонентов высказывания. Именно эти смыслы предопределяют пессимистическую тональность повествования рассказчика, читательскую рецепцию восприятия и воображения рассказчика, для которого характерно сознательное отстранение от происходящих событий. Сопоставление логически не соотносимых предметов в авторском прозаическом наследии мы рассматриваем как лингвистический маркер времени, в которое жил и творил Б.Поплавский.

В процессе художественного отражения результатов своего восприятия внешнего мира автор сосредотачивается либо на дискретных предметах, либо на событиях и ситуациях. В соответствии с этим в семантическом отношении мы дифференцируем образные сравнения на простые и сложные типы. Простое образное сравнение определяется нами как конструктор, в основе которого лежит ассоциативное восприятие дискретных сущностей. Сложное образное сравнение базируется на синтетическом восприятии мира, сопоставлении (неявном противопоставлении) двух гетерогенных событий или ситуаций, в результате которого само сравнение наделяется полипропозициональной структурой. Ср.:

(5) «Так *встретился я с морем, как будто от мужчины с его бесформенной угловатой тяжестью, от земли повернулся к женщине в ее ослепительном, дьявольском, сомнительном покое, ничего не помнящем, отражающем все*» [14, с. 233]

Структурная специфика полипропозициональных образных сравнений заключается в том, что каждая из

пропозиций, участвующих в конструировании сравнения, обладает предикатом (*встретился я... как будто повернулся к женщине...*). Вместе, с тем, анализ художественных текстов Б. Поплавского выявляет примеры образных сравнений, в которых предикат соотносимой пропозиции оказывается идентичным предикату пропозиции-цели. Например:

(6) «А она, невозмутимая, *слушает эти слезы, как слушают на даче короткий летний дождь*» [14, с. 81].

Пропозиция-цель и соотносимая пропозиция содержат один и тот же предикат *слушать*, в сферу образного сравнения вовлекаются прямые дополнения этого предиката.

Семантическая типология образных сравнений в художественной прозе Б.Поплавского выстраивается нами с опорой на пропозициональную конфигурацию авторских сопоставлений, которая анализируется в терминах аргументно-предикатных отношений, разработанных в рамках символической логики. Согласно теоретической концепции Ч.Филмора, организующее ядро пропозиции репрезентируется предикатом, семантика которого предопределяется аргументной конфигурацией, каждый аргумент, в свою очередь, характеризуется определенной семантической ролью по отношению к предикату [22, р. 25]. Подобный подход к понятию пропозиции дает возможность определить те семантические параметры, которые оказываются существенными в процессе выделения основных типов образного сравнения в языке прозы Б.Поплавского. К этим типам мы относим следующие.

1. Экстенсиональные образные сравнения: представление предмета-цели через сопоставление с другим предметом и последующую компаративную интенсификацию его имманентных характеристик, которая, в свою очередь, служит смысловой основой для конструирования расширенного сравнения. Например:

(7) «Плачь, мальчик, плачь, ибо слезы – это жалость к себе, и если сам ты себя не пожалеешь, кто еще пожалеет тебя; сладкие слезы, слезы совести и отвращения, слезы первого столкновения с равнодушием мира, подобно первому страху юнкера перед артиллерийским огнем; плачь, все прошли через это, все остались на этом, все только вспоминают об этом, как земля о весенних дождях, и это еще не те поздние слезы, скучные, горькие, как полынь, соленые, как аравийская пустыня, те страшные слезы» [14, с. 81].

Предметом-целью, выступающим основой для образного сравнения, предстает понятие *слезы*, которое первично сопоставляется с *первым страхом юнкера перед артиллерийским огнем* (соотносительным предметом). Подобное сравнение является логически не соотносимым, поскольку предполагается, что юнкер не проявляет страх перед военными событиями. Нелогичность сравнения впоследствии детализуется: имманентные характеристики слез (*горькие, соленые*) сопоставляются с *полынью, аравийской пустыней*, что заметно усиливает образную направленность сравнения. В восприятии рассказчика (имплицитного автора) слезы оказываются следствием романтической грусти лирического героя, поскольку все вспоминают о них, как *земля о весенних дождях*.

В результате образное сравнение получает экстенсивный характер: внутренние, по мнению рассказчика, свойства предмета-цели выявляются в высказывании в акте его неоднократного сопоставления с предметами, относящимися к чувственной, природной и пространственной сфере, что, в свою очередь, порождает уникальный образ, который отражает авторское языковое мышление. Сопоставление дает возможность читателю акцентировать внимание на разноплановых модальных оценках изображаемого явления. Уточнительно-усилительная функция экстенсивного образного сравнения преломляется в частных характеристиках этого явления.

2. Интенциональные образные сравнения описывают предмет-цель в соответствии с его внутренним или ментальным состоянием. Понятие «внутренние состояния» выявляет как психические константы, так и изменение эмоционального настроя под воздействием ситуативного фактора. В подобном типе сравнений репрезентируется внутреннее, эмоционально-волевое состояние персонажа (т.е. аргумент, обозначающий одушевленное лицо, находясь в некотором ментальном состоянии или испытывает те или иные эмоции). Например:

(8) «Аполлон Безобразов был весь в настоящем. Оно было, как золотое колесо без верха и без низа, вращающееся впустую от совершенства мира, сверх программы и бесплатно, на котором стоял кто-то невидимый, восхищенный от мира своим ужасающим счастьем. Все каменело в его присутствии, как будто он был Медузой» [14, с. 12].

Образное сравнение выявляет психическое переживание персонажем категории времени: Аполлон Безобразов оказывается оторванным от прошлого и будущего. Метафорическим символом подобного ментального состояния выступает *золотое колесо без верха и без низа*. Последующая сравнительная конструкция неявно проливает свет на эмоциональную реакцию рассказчика на одиозность героя повествования. Эта реакция связана с одновременным проявлением чрезмерного страха и заволаживающего восторга, что находит многомерное отражение в последующем развитии сюжетной линии повествования.

Источником экспрессивности подобных сравнений предстает намеренное и акцентированное совмещение модальных характеристик действий персонажей и производимых этими действиями эффектов на рассказчика (ср.: *был в настоящем – золотое колесо без верха и без низа; каменели – Медуза*). Герой повествования характеризуется статическим действием, выражаемым предикатом *быть*, эмоциональные реакции рассказчика – динамическим признаком или действием (*вращающееся колесо, каменели*). Сопоставление статики и динамики имплицитно порождает контраст между образами героя повествования и рассказчика, их жизненными позициями, соотносенными в одной временной плоскости.

Отсутствие тождества в статико-динамической характеристике Аполлона Безобразова и рассказчика уточняет не пропозициональное значение, а прагматический смысл образного сравнения: в рамках поэтики сравнительной конструкции топос реального трактуется рассказчиком как устремление персонажа вглубь себя, в ирреальную сферу бессобытийности, что имманентно выявляет медитативное состояние Аполлона Безобразова, предопределяемое молчанием и меланхолией. Рассогласование параллелизма между статикой и динамикой компонентов сравнительной конструкции можно рассматривать как средство усиления образного контраста между этими компонентами: реальная жизнь персонажа и сфера воображения рассказчика в контексте художественного повествования формируют несовместимые конфигурации, топосы реального и ирреального начал отличаются структурной несхожестью.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Поэтическая иррациональность, которая конструируется компонентами образного сравнения, как представляется, является в романном повествовании скрытой метафорой мятежной натуры самого писателя. Многочисленные попытки Б.Поплавского преодолеть несовместимость духовного и телесного начала, чувственной и умопостигаемой сферы, физического и психического воплощения, сопоставить крайности, находят подтверждение в многочисленных воспоминаниях о нем. В частности, мемуарист Василий Яновский отмечает: «Чудилось – у Поплавского огромный запас жизненных сил: вот-вот легко и походя опрокинет ставшего у него на пути... Но вдруг что-то срывалось: совсем неожиданно и ощутимо!

Лопалась центральная пружина, и Поплавский застыл на всем бегу, точно зачарованный медиум, улыбаясь сонной улыбкою. И сдавался: соглашался, уступал, уходил!» [23, с. 27].

В проанализированных нами примерах образное сравнение конструируется не столько семантикой предмета-цели и соотносимого предмета, сколько прагматическими эффектами воссоздаваемого сопоставления. Б.Поплавский априорно осознает ключевые моменты детерминистского хаоса. Текстуальная реализация сравнительных конструкций выявляет беспорядочность, аналогичную той, которая наблюдается в хаотической системе. В этой связи перспективным предстает лингво-семиотический анализ взаимодействия образного сравнения и категории контраста.

По терминологии Ж.Жене, исследуемый нами автор воспроизводит «итеративный модус» уникального события, синхронизирует образно сравниваемые действия, состояния и явления таким образом, что в познавательной реальности читателя актуализуется контекст акта высказывания, который, в свою очередь, является действенным для авторской реальности. В основе слияния реальностей автора и читателя заложена возможность попеременного становления сопоставляемых феноменов.

Эмоциональные, оценочные и образные коннотации и наслоения, которые обнаруживаются в смысловой структуре сравнительных конструкций, косвенно проливают свет на мировоззренческую позицию Б.Поплавского в попытке воспроизвести повседневную эмигрантскую действительность. Виртуальная сфера авторской автобиографической памяти воссоздается новаторскими средствами, которые заимствуются у живописи, родственном литературе типе искусства. Именно для живописи характерным является сопоставление порядка и хаоса, их подведение под общий метафорический знаменатель (ср., в частности, образы, запечатленные на полотнах Марка Шагала).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Черемисина М.И. Сравнительные конструкции русского языка. М.: ООО «КомКнига», 2006. 272 с.
2. Садыхова С.А. К проблеме сравнительных конструкций в русском языке // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». 2011. Т. 24(63). С. 300-304.
3. Крылова М.Н. Генетивные сравнительные конструкции в современном русском языке // Вестник РГГУ. Серия: История. Филология. Культурология. Востоковедение. 2014. № 8(130). С. 124-131.
4. Крылова М.Н. Сравнительная конструкция в пространстве современного художественного текста // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 1(2-22). С. 34-41.
5. Недосекина А.В. Вербализация осязательных ощущений человека посредством образных сравнений // Когнитивные исследования языка. 2015. № 21. С. 445-447.
6. Думназева В.А. Проблема разграничения метафоры и образного сравнения // Вопросы лингвистики и литературоведения. 2010. № 2. С. 25-29.
7. Гольдберг В.Б. Построение когнитивной модели образного сравнения // Когнитивные исследования языка. 2012. № 11. С. 111-114.
8. Гольдберг В.Б. Оценочная интерпретация мира посредством образного сравнения // Когнитивные исследования языка. 2016. № 24. С. 206-216.
9. Гольдберг В.Б. Образное сравнение как модель интерпретации действительности // Интерпретация мира в языке. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2017. С. 244-273.
10. Гольдберг В.Б. Знак и фоновый концепт как основа образного сравнения // Общество и человек. 2014. № 1(7). С. 36-39.

11. Коростова С.В. Эмотивная составляющая литературной коммуникации в русской классической прозе // Болгарская русистика. 2017. № 1. С. 34-45.
12. Коростова С.В. Эмоциональные ситуации в художественном тексте: способы выражения эмотивно-оценочных смыслов // Неофилология. 2016. № 3(7). С. 70-78.
13. Гаврилова Г.Ф. Предложение и текст: системность и функциональность. Ростов-на-Дону: АкадемЛит, 2015. 412 с.
14. Поплавский Б. Собрание сочинений в трех томах. Т. 2. Аполлон Безобразов. Домой с небес: Романы. М.: Согласие, 2000. 464 с.
15. Снар Г.Д. Принцип концептуального включения тематических компонентов как авторская стратегия в художественном тексте // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2012. № 3. С. 131-135.
16. Снар Г.Д. Проблема глобального и локального выдвижения информации в монологическом и диалогическом текстах // гуманитарные и социальные науки. 2014. № 2. С. 655-658.
17. Агапова С.Г., Боровкова А.А. Интерперсональность художественной коммуникации в повествовательном тексте: автор – рассказчик – читатель // Общественные науки. 2017. № 1. С. 7-13.
18. Боровкова А.А. Взаимоотношения «читатель – персонаж» как фактор реализации категории интерперсональности в художественном тексте // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2017. № 1. С. 69-75.
19. Кузнецова Л.Н. Модус в лингвистических исследованиях. Понятия «модус», «диктум», «модалность» // Актуальные проблемы устной и письменной коммуникации: теоретические и прикладные аспекты: Межвуз. сб. науч. работ. Саранск: «Красный Октябрь», 2009. С. 28-39.
20. Манаенко Г.Н. Диктум и модус предложения с позиций когнитивной лингвистики // Язык. Текст. Дискурс. 2011. № 9. С. 18-27.
21. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 416 с.
22. Fillmore C. The case of case // Universals in linguistic theory. NY.: Holt, Reinhart and Winston, 1968. P. 1-88.
23. Дальние берега: Портреты писателей в эмиграции. М.: Республика, 1994. 465 с.

Статья поступила в редакцию 03.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.161.1

ПРЕЦЕДЕНТНОСТЬ КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ)

© 2017

Ван Дань, аспирант

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина
(117485, Россия, Москва, ул. академика Волгина, 6, e-mail: innawang1991@gmail.com)

Аннотация. В данной статье рассмотрено функционирование прецедентных феноменов в газетных заголовках современных русскоязычных газет, представленных в интернет-пространстве. Отмечается, что прецедент является недостаточно востребованным лингвокультурным средством при создании газетного заголовка, что прискорбно, так как с его помощью говорящий апеллирует к общему культурному фонду, имеющемуся у всех носителей русского языка. Прецедент в газетном заголовке приобретает свойства культурного маркера, становится лингвокультурным явлением. Чаще всего в заголовках современных газет используются прецедентные тексты советских песен, в том числе песен военных лет, детских песен из мультфильмов. Прецеденты из сферы русской художественной литературы и сферы религии являются менее востребованными. Использование прецедента требует от журналиста лингвокультурной компетентности: он должен учитывать содержание, коннотацию и эмоциональную окраску текста, ставшего прецедентным. Это происходит не всегда, в результате в использовании прецедентов наблюдаются стилистические и семантические недочёты. В целом функционирование прецедентных феноменов в заголовках современных русскоязычных газет демонстрирует невысокий культурный уровень СМИ. Прецедент в данной сфере перестаёт быть приоритетным, а творчество и высокий культурный уровень журналиста, необходимые для оперирования прецедентами, – востребованными.

Ключевые слова: прецедентный феномен, прецедент, прецедентный текст, культура, культурный фонд, лингвокультурный, языковая личность, средства массовой информации, газета, газетный заголовок, русский язык.

PRECEDENCE AS A LINGUOCULTURAL PHENOMENON (BASED ON RUSSIAN-LANGUAGE NEWSPAPER HEADLINES)

© 2017

Wang Dan, postgraduate student

Pushkin State Russian Language Institute

(117485, Russia, Moscow, Akademika Volgina street, 6, e-mail: innawang1991@gmail.com)

Abstract. This article discusses the functioning of precedent phenomena in the newspaper headlines of contemporary Russian-language newspapers presented in the Internet space. It is noted that the precedent is an not popular enough linguistic tool for creating a newspaper headline, which is regrettable, since with its help the speaker appeals to the common cultural fund available to all native speakers of the Russian language. The precedent in the newspaper headline acquires the properties of a cultural marker, becomes a linguocultural phenomenon. Most of the headlines of modern newspapers use precedent texts of Soviet songs, including songs of the war years, children's songs from cartoons. Precedents from the sphere of Russian literature and the sphere of religion are less in demand. The use of the precedent requires the linguistic cultural competence of the journalist: he must take into account the content, connotation and emotional coloring of the text, which has become a precedent. This does not always happen, as a result of using precedents, there are stylistic and semantic shortcomings. In general, the functioning of precedent phenomena in the headlines of modern Russian-language newspapers demonstrates a low cultural level of the media. The precedent in this sphere ceases to be a priority, and the creativity and high cultural level of the journalist, necessary for operating precedents, are in demand.

Keywords: precedent phenomenon, precedent, precedent text, culture, cultural fund, linguocultural, language personality, mass media, newspaper, newspaper headline, Russian language.

Для современной лингвистики несомненной является связь языка и культуры и культурная обусловленность лингвистических фактов. Данная связь представляет собой одно из проявлений антропоцентризма в языке – концентрированности языка во всех его проявлениях на человеке и различных аспектах его жизни и деятельности, в том числе на культуре. В современном языке выделяется множество лингвокультурологических феноменов: О.Г. Петрова изучает в данном ключе иронию [1], М.Н. Черкасова анализирует феномен оскорбления [2], А.К. Сулейманова – топонимы [3], Г.В. Абилова – образы [4] и т. д. Рассмотреть явление как лингвокультурологический феномен означает выявить его лингвокультурную суть, отражение в его семантике и функционировании культурного менталитета языковой личности и культурного уровня общества, а также тех явлений, которые составляют культурный фонд нации, связаны с её историческим и социальным развитием.

Цель статьи – рассмотреть как лингвокультурный феномен прецедентность. Материалом для исследования стали заголовки популярных русскоязычных газет, представленных в сетевом варианте, – Lenta.ru [5], Газета.ru [6], «Новая газета» [7], «Общая газета» [8]. Общее количество проанализированных заголовков – около двух тысяч, причём прецеденты обнаружены в 4,5 % заголовков. Это говорит о недостаточной востребованности прецедентных феноменов в современных СМИ, в некоторых газетах они вообще практически не встречаются в качестве заголовков: в деловой газете «Взгляд.ру»

(<https://vz.ru>), «Независимой газете» (<http://www.ng.ru>), «Известиях» (<https://iz.ru>) и др. Современные интернет-СМИ ориентированы на оперативную передачу свежих новостей, и игра с прецедентами, требующая от журналиста искусства, творчества и времени, не всегда становится актуальной.

Феномен прецедентности был выявлен и описан такими исследователями, как Ю.Н. Караулов [9], В.В. Красных [10], Д.Б. Гудков [11] и др. Классическое определение прецедентного текста принадлежит Ю.Н. Караулову, который характеризует как прецедентные тексты, «значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая её предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [9, с. 116]. Прецедентность анализируется современными лингвистами с самых разных точек зрения: как способ проникновения в глубинные смыслы художественного текста [12]; как элемент каких-либо выразительных средств, например, сравнительных конструкций современного русского языка [13]; как маркер стереотипности восприятия языковой личности [14]; как единица концептосферы языка [15] и т. п.

Стала предметом рассмотрения и лингвокультурная сущность феномена прецедентности. С.В. Банникова рассматривает прецеденты русского и английского язы-

ков в кандидатской диссертации и выясняет, что они «являются национально маркированными феноменами» [16, с. 5]; Е.Н. Блохина анализирует прецедентные тексты как феномены региональной культуры [17]. В лингвокультурной характеристике нуждаются и прецеденты, включаемые в заголовки русскоязычных газет. Заголовок представляет собой высказывание сильного типа, призванное привлекать внимание потенциального читателя, оказывать на него воздействие; он должен быть ярким, эмоциональным, оригинальным. С помощью заголовка «планируемая цель речевого воздействия на адресата реализуется наиболее эффективно» [18, с. 110], что вызывает необходимость использования в структуре заголовка самых разных языковых и лингвокультурных средств, в том числе прецедентных феноменов.

Ю.А. Белова отмечает, что с помощью прецедента в газетном заголовке выражается «информация культурно-ценностного свойства» [19, с. 937]. По нашему мнению, в этом отношении показателен выбор журналистами прецедента определённой сферы. Ценность культурных явлений для языковой личности определяет её предпочтения при выборе прецедентного феномена.

Наш анализ показал, что чаще всего наблюдается апелляция к прецедентам из текстов песен, что указывает на ценность песни как культурного явления для современного россиянина. При этом нами обнаружено обращение к песням, появившимся в русской культуре в советское время, современные же песни оказываются невостребованными при выборе прецедента. К примеру, заголовок «*Потеря бойца*» [5] отсылает к строкам «*Отряд не заметил / Потери бойца*» из песни «Гренада» М.А. Светлова. Надо отметить, что использование прецедентных феноменов журналистами не всегда успешно. Вот и в этом случае, публикация повествует о печальном событии – уходе из жизни артиста Дмитрия Марьянова, который часто играл военных, и журналист стремился подчеркнуть тяжесть утраты с помощью прецедента. Однако каждый читатель способен построить опущенную в заголовке строку «*Отряд не заметил...*» и представить, что речь идёт о маловажной утрате. Ошибка произошла на уровне аксиологической функции прецедента: авторская оценка события противоречит оценочности, заложенной в прецедентном тексте.

Песни военных лет особенно часто становятся интересными, например, заголовок «*Может, нам туда дорога*» [6] отсылает к песне «Дорога на Берлин» (автор текста Е.А. Долматовский). В статье рассказывается о близости России к европейскому мироустройству, *туда* обозначает «в Европу». Хотя категоричное модальное слово *значит* заменено в цитате из песни на гипотетическое *может*, семантика захватнического настроения, присутствующая в песне, отчасти сохраняется. Возможно, это и было целью журналиста в условиях настроения экспансии в современной России.

Прецедентом может стать детская песня. Например, публикация с заголовком «*Катится, катится голубой Мирон*» [5] рассказывает о рэп-баттле российского рэпера Мирона Федорова (Оксимилона) с американским исполнителем рэпа Баширом Ягами. В данном заголовке мы видим трансформацию исходного текста, замену в нём слова *вагон* на *Мирон* (имя исполнителя). Детские песни занимают важное место в культурном фонде россиянина, и радует то, что несмотря на произошедшие политические и культурные трансформации, их основной, базовый состав мало изменился. В данном случае прецедентом стала песня из мультфильма «Старуха Шапокляк», выпущенного в 1974 году. Как отмечает Л.Ю. Карицкая, «интертекстуальность всегда предполагает загадку, игру с читателем, без которой внимание к материалу быстро улетучивается» [20, с. 150]. В данной газетной публикации такая загадка действительно создана с помощью заголовка: читателю становится интересно, почему Мирон *голубой*, куда он *катится* и т. п. Надо сказать, что публикация не даёт ответов на

данные вопросы, то есть здесь мы имеем дело с обманутым ожиданием читателя (несоответствием заголовка и содержания публикации); инструментом же обмана стал прецедентный феномен.

Советские мультфильмы вообще популярны в качестве прецедентов, в заголовках используются не только песни из них, но и некоторые фразы, ставшие крылатыми. Например, статья «*Кто сказал “нас”*» [7], темой которой является описание футбольного матча, отсылает к фразе «*Кто сказал “гав”*» из мультфильма «Котёнок по имени Гав».

Газетные заголовки апеллируют к народным песням, не имеющим или утратившим авторство. С помощью данных прецедентов можно ввести в текст яркое эмоциональное звучание, что будет способствовать выполнению заголовком рекламной функции – привлечению внимания читателя. Например, заголовок «*Порвали два баяна*» [5] отсылает к строкам из народной песни «*Хоронили тётцу, / Порвали два баяна...*», которая обозначает радость, испытываемую по поводу какого-то печального события. К сожалению, в данном случае также наблюдается несоответствие коннотации использованного прецедента смыслу статьи: в ней рассказывается о приятном путешествии москвичей в Липецк, где просто играют на баяне.

К сожалению, нечасто современные журналисты выбирают в качестве прецедентов произведения русской литературы, что является дополнительным свидетельством падения интереса к книге и чтению в обществе. Примеры такого типа единичны: «*И кортеж на ходу остановят, и в здание СКР войдут*» [8] – здесь мы видим апелляцию к строкам из поэмы «Мороз, Красный нос» Н.А. Некрасова, посвящённой русской женщине: «*Коня на скаку остановит, / В горящую избу войдет!*».

Прецеденты из религиозной сферы используются в заголовках газет редко, что говорит о низкой их востребованности, а возможно, о нежелании использовать имя Господа «всеу», характерном для русской культуры. Это могут быть фразы религиозных обрядов, например, заголовки «*Бог простит*» [5], цитирующий ответную фразу, которую произносят в Прощёное воскресенье, использован в статье о хищении огромной суммы денег, принадлежавшей одной из сект. Обращение к прецеденту религиозной сферы в данном случае имеет достаточные основания.

Итак, прецедентный феномен является недостаточно востребованным в настоящий момент средством создания газетного заголовка. Чаще всего языковая личность апеллирует к прецедентам из сферы популярных песен, причём выбирает не современные песни, а произведения советского времени, что указывает на их прочное место в культурном фонде носителей русского языка. Популярны также такие прецедентные тексты, как советские мультфильмы. Реже употребляются в заголовках прецеденты из сферы художественной литературы и религиозной сферы. Использование прецедентных феноменов журналистами не всегда успешно: не учитывается контекст текстового фрагмента, выбранного в качестве заголовка; наблюдается несоответствие между смыслом заголовка и содержанием публикации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Петрова О.Г. Ирония как лингвокультурологический феномен // Слово в пространстве языка: Мат. междунар. науч.-практ. заочн. конф. Ульяновск: Ульяновский гос. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова, 2011. С. 242-245.
2. Черкасова М.Н. Оскорбление как лингвокультурологический феномен в педагогическом дискурсе (на материале английских и русских текстов) // Преподаватель высшей школы в XXI веке: Тр. 5-й междунар. науч.-практ. интернет-конф. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2007. С. 207-215.
3. Сулейманова А.К. Топоним как лингвокультурологический феномен // European Social Science Journal.

2014. № 5-1 (44). С. 287-293.

4. Абилова Г.В. Образ как лингвокультурологический феномен // Sochi Journal of Economy. 2014. № 1 (29). С. 139-143.

5. Lenta.ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://lenta.ru> (дата обращения: 16.10.2017).

6. Газета.ru [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.gazeta.ru> (дата обращения: 11.10.2017).

7. Новая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://www.novayagazeta.ru> (дата обращения: 17.10.2017).

8. Общая газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://og.ru> (дата обращения: 17.10.2017).

9. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1986. С. 105-126.

10. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). М.: Диалог-МГУ, 1998. 352 с.

11. Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М.: Изд-во МГУ, 1999. 152 с.

12. Сидорова Т.А. Прецедентные феномены как средство проникновения в глубинные смыслы художественного текста (на материале романа В. Набокова «Защита Лужина») // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты. 2014. № 7. С. 30-33.

13. Крылова М.Н. Прецедентные ситуации в образной системе современного русского сравнения // Учёные записки Петрозаводского государственного университета. Общественные и гуманитарные науки. 2014. № 3. С. 50-54.

14. Макаров В.И. Фразеологизмы и прецедентные феномены как маркеры стереотипности восприятия // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2013. № 73-1. С. 59-62.

15. Щибря О.Ю. Прецедентный текст как уникальная единица концептосферы текста // Культурная жизнь Юга России. 2011. № 41. С. 56-58.

16. Банникова С.В. Прецедентность как лингвокультурный феномен (на материале английских и русских текстов): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2004. – 24 с.

17. Блохина Е.Н. О лингвокультурологическом подходе к изучению прецедентных текстов как феноменов региональной культуры // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 11-1. С. 26-28.

18. Чернобривец С.Г. Газетные заголовки как средство достижения коммуникативно-прагматических целей // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2015. Т. 1. № 2 (67). С. 110-116.

19. Белова Ю.А. Лингвокультурные знаки как носители смысла газетного заголовка // Вестник Башкирского университета. 2008. Т. 13. № 4. С. 937-940.

20. Карицкая Л.Ю. Прецедентный текст в газетном заголовке // Вестник Костромского государственного университета. 2008. Т. 14. № 4. С. 148-151.

Статья поступила в редакцию 19.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

СТРУКТУРА ТЕРМИНОВ РОДСТВА В КУМЫКСКОМ ЯЗЫКЕ

© 2017

Гаджихмедов Нурмагомед Эльдерханович, доктор филологических наук, заведующий кафедрой теоретической и прикладной лингвистики
Дагестанский государственный университет

(367025, Россия, Махачкала, ул. Гаджиева, 37, e-mail: nur1@yandex.ru)

Хочагова Юлдуз Умарпашаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка

Саидова Гульбарият Сатрутдиновна, кандидат филологических наук, ст. преподаватель кафедры английского языка

Акавова Аида Исламгереевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка

Дагестанский государственный университет народного хозяйства
(367008, Россия, Махачкала, ул. Д. Атаева, 5, e-mail: gereeva_aida@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена изучению языковой структуры терминов кровного и брачного родства в кумыкском языке. В ней выделяется три типа терминов родства, различающихся по морфологической структуре: простые, сложные и составные. Простые термины делятся на производные и непроизводные. Составные термины образуются соединением двух простых терминов родства. В составных терминах аффиксом могут оформляться оба компонента или один из компонентов составного термина. Значительно больше в кумыкском языке составных терминов родства, образованных соединением слов или форм слов, не имеющих терминологического значения. Сложные термины родства образуются синтаксическим способом по модели сочетаний двух простых терминов родства в форме основы с собирательным значением. Их использование ограничено только тремя степенями родства. Отличие сложных терминов от составных заключается в том, что в последних детерминирующий элемент может в определенных условиях опускаться, тогда как в сложных терминах ни один из составляющих не может быть опущен. Простые термины чаще всего используются для обозначения кровного родства, а составные термины, главным образом, для обозначения брачного родства.

Ключевые слова: кумыкский язык, тюркские языки, термины родства, термины свойства, брачное родство, структура, лексика, морфология, родство, тюркология, кумыкское языкознание, лингвокультурология, семантика, терминологическое значение, нетерминологическое значение.

STRUCTURE OF TERMS OF RELATIONSHIP IN THE KUMYK LANGUAGE

© 2017

Gadzhiakhmedov Nurmagomed Elderkhanovich, Doctor of Philology, head of the department of theoretical and application-oriented linguistics
Dagestan state university

(367025, Russia, Makhachkala, Gadzhiyev St., 37, e-mail: nur1@yandex.ru)

Hochavova Yulduz Umarpashayevna, Candidate of Philology, associate professor of English

Saidova Gulbariyat Satrutdinovna, Candidate of Philology, senior lecturer of department of English

Akavova Aida Islamgereevna, Candidate of Philology, associate professor of English

Dagestan state university of the national economy
(367008, Russia, Makhachkala, D. Atayev St., 5, e-mail: gereeva_aida@mail.ru)

Abstract. Article is devoted to studying of language structure of terms of blood and marriage relationship in the Kumyk language. In her three types of the terms of relationship differing on morphological structure are allocated: simple, difficult and compound. Simple terms share on derivative and non-productive. Compound terms are formed by connection of two simple terms of relationship. In compound terms both components or one of components of the compound term can be made out by an affix. It is much more in the Kumyk language of the compound terms of relationship formed by connection of words or forms of the words which don't have terminological value. Difficult terms of relationship are formed in the syntactic way on model of combinations of two simple terms of relationship in the form of a basis with collective value. Their use is limited only to three steps of relationship. The difference of difficult terms from compound is that in the last the determining element can in certain conditions fall whereas in difficult terms any of components can't be lowered. Simple terms are most often used for consanguinity designation, and compound terms, mainly, for designation of marriage relationship.

Keywords: Kumyk language, Turkic languages, terms of relationship, terms of property, marriage relationship, structure, lexicon, morphology, relationship, turkology, Kumyk linguistics, cultural linguistics, semantics, terminological value, nonterminological value.

В каждом языке термины родства и свойства представляют собой один из самых древних пластов лексики, отражающих этно-национальные особенности народа, его культуру и менталитет. Первоначально заложенные элементы структуры терминов родства остаются без изменений, именно эта особенность помогает нам опираться на древнее родство различных народов. Терминология родства, как самая древняя и устойчивая, в кумыкском языке имеет довольно развитую систему терминов родства по крови и по браку, которая характеризуется тем, что родственно-свойственные отношения выражаются в некоторых диалектах особыми терминами с дифференциацией по старшинству, полу, поколениям.

Настоящая статья посвящена изучению структурных особенностей терминов кровного и брачного родства в современном кумыкском языке. Несмотря на то, что термины родства и свойства в кумыкском языке неоднократно были предметом изучения тюркологов, тем не менее, до сих пор не определен фондовый потенциал терминов родства, не исследованы их структурно-семантические,

морфологические, словообразовательные и лингвокультурологические особенности. Из специальных исследований, посвященных данной проблеме, следует отметить работы М.М. Абакаровой и Н.Э. Гаджихмедова [1], Н.Э. Гаджихмедова [2], К.С. Кадыраджиева [3], Т.Г. Таймасхановой [4], Н.Х. Ольмесога [5] Л. А. Гаджиевой [6], Т. И. Гаджихмедова и Ж.М. Ибрагимовой [7]. Последняя работа представляет собой компилятивный труд, в котором использованы фактический материал и теоретические положения известных в кумыкском языкознании работ.

Собранный нами богатый фактический материал наглядно свидетельствует о том, что термины родства обладают специфическими структурно-семантическими признаками, отличающими их от словоформ нетерминологического характера. Поэтому, на наш взгляд, нуждается в уточнении, конкретизации и в дальнейшем развитии языковые структурные типы терминов родства в кумыкском языке. По мнению Л. А. Гаджиевой, «с конструктивной точки зрения термины родства в

кумыкском языке подразделяются на три категории: элементарные, составные и описательные, а также дополнители» [8, с. 35]. На наш взгляд, в современной кумыкской терминологии родства налицо три типа терминов, различающихся по морфологической структуре: простые, сложные и составные.

Среди простых терминов родства следует выделить простые производные и непроизводные (корневые).

Простые непроизводные представляют собой самостоятельные лексемы, далее не разложимые на значимые элементы: *аба* «бабушка», *ана* «мать», *ата* «отец», *ини* «младший брат», *бажи* «тётя, сестра», *гелин* «невеста», *исбайы* «деверь, шури́н», *апа* «сестра» и т.д. Общeturкский синтетический термин *апа* с основным значением «старшая сестра» или «мать» в отдельных говорах татарского (например, в мамадышском), башкирского, карачаево-балкарского языков известен как мужской термин, со значением «дедушка» [9, с. 176]. В кумыкском языке слово *апа* в значении мужского термина не используется.

В некоторых тюркских языках в простых непроизводных терминах родства «развилась дубликация среднего согласного»: тур. *anne*, тат. *ännä*, балк. *änpä*, тат. диал. *önnä*, чув. *anne* [10, с. 27]. Ни в одном из диалектов кумыкского языка этот фонетический процесс не развился.

Простые производные термины представляют собой самостоятельные лексемы с аффиксацией. Они без аффиксов не употребляются в терминологическом значении: *сюйкюмлю* «заловка», *уланым* «сын, сынок», *кызым* «дочь, доченька», *балам* «ребенок (мой)», *гиччине* («малюсенький») «деверь, шури́н», *салкыным* букв. тень (мой) «деверь», *къашым* букв. бровь (моя) «заловка» и др.

Составные (описательные) термины, образованные соединением двух простых терминов родства, в которых при обращении к лицу ни один из компонентов не может быть оформлен аффиксом: *гивулан* «зять», *генжулан* «деверь, шури́н», *къайната* «тест», *къайнана* «тёща», *кыызардаш* «сестра» и др. Эти термины выполняют номинативную функцию и в роли обращений к родственникам в этой форме не используются.

Очень редко в вокативной функции используются составные термины, образованные соединением двух простых терминов родства, в котором только постпозитивный компонент оформлен аффиксом: *кыызардашым* «сестра», *гелинбажив* (*гелин* «невеста» + *бажив* «тетя») «невеста».

Среди составных описательных терминов особый тип представляют термины, оба компонента которых оформлены аффиксами: первый компонент представляет собой субстантив в форме родительного падежа, а второй компонент субстантив с притяжательным аффиксом. Среди посторонних муж к жене и жена к мужу не обращались по имени, для этого они использовали описательные термины *яшланы атасы* «отец детей», *яшланы анасы* «мать детей», *яшны анасы* «мать моего сына», *яшны атасы* «отец моего сына». Свекор при посторонних также не называла невесту по имени, а называла ее *уланны къатыны* «жена сына» и т.д.

Такую же языковую структуру имеют описательные термины, используемые для обозначения бабушки и дедушки: *анамны анасы* (*абам*) «бабушка», *атамны атасы* (*дадам, адашым, уллатам*) «дедушка по линии отца», *анамны анасы* (*абам*) «бабушка по линии отца», *анамны атасы* «дедушка по линии матери». Ср. с татар. *иренең әнисе* «свекровь», *иренең әтисе* «свекорь» [11, с. 209], *улнын кызы* «внучка» [12, с. 62].

Цепным изафетом обозначаются прабабушка, прадедушка, прапрабабушка и прапрадедушка: *анамны анасыны анасы* «мать матери моей матери», «прабабушка», *анамны анасыны анасыны анасы* «прапрабабушка», *атамны атасыны атасы* «отец отца моего отца», «прадед», *атамны атасыны атасыны атасы* «прапрадед»

и т.д. Данный структурный тип терминов в вокативной функции не используется.

Значительно больше в кумыкском языке составных терминов родства, образованных соединением слов или форм слов, не имеющих терминологического значения. Они делятся на два типа:

1. Составные термины, в которых второй компонент имеет терминологическое значение, а первый компонент сам по себе не является термином родства. В роли первого компонента чаще всего используются имена прилагательные, указывающие на статус родственника по возрасту: *гиччамай* «младший брат», *улламай* «старший брат». На статус родственника по возрасту могут указывать и компоненты с терминологическим значением: *паччамай* (*пачча* «царь», *амай* «младший брат») «царевич», *жанамал* (*жан* «душа» + *амал* «братец») «золовку» и др.

Детерминант *уллу* «старший» образует как двухкомпонентные, так и трехкомпонентные термины родства. Например, *уллу атамны атасы* «(мой) прадед» (по отцу), *уллу аманны атасы* «(мой) прадед» (по матери) и т.д. Когда старших братьев и сестер несколько, при обращении к каждому из них прибавляют детерминативы *уллу* «старший», *орта* «средний», *гиччи* «младший»: *уллагъай* «старший брат», *ортагъай* «средний брат», *гиччагъай* «младший брат». То же самое наблюдается и в киргизском языке [13, с. 48].

В кумыкском языке для обозначения дедушки и бабушки используется детерминант *къарт* «старый»: *къарт атай* «прадед», *къарт абай* «прабабушка». В карачаево-балкарском языке детерминант *къарт* «старый» используется для обозначения дедушки и бабушки: *къарт атаны атасы* «прадед» (по отцу), *къарт ананы атасы* «прадед» (по матери) [14, с. 92]. Термин *картэни/картинэи*, восходящий к сочетанию *карт+эни* (*инэи*), широко распространен во многих говорах среднего диалекта, имеет значение «бабушка с отцовской стороны, т.е. мать отца» [15, с. 155], а в тобольно-иртышском диалекте сибирских татар означает «мать отца или матери» [16, с. 147].

2. Нередко встречаются термины родства, ни один из компонентов которых не имеет терминологического значения. Слова и словоформы, не имеющие терминологического значения используются для обозначения заловки, деверя и шурина: *кызысое* букв. «девушку любит» (так обращаются в терском диалекте к неженатому деверю); *бийсойлу* (*бий* «князь» + *сойлу* «статный») «красавец с княжеской статью», *жанатлы* (*жан* «душа» + *атлы* «всадник», *алтынтоп* (досл. «золотой мяч») «деверь, шури́н», *эркеккызы* (досл. «разбалованная девочка») «заловка», *гюлчекер* «заловка», *алтынчач* (*алтын* «золото» + *чач* «коса») «золотая коса») «заловка», *къарачач* (*къара* «черный» + *чач* «коса») «черная коса», *инчебел* (*инче* «тонкий» + *бел* «талия») «стройная» и т.д. Все они имеют ясную мотивировку и коннотативную окраску.

Сложные термины родства образуются синтаксическим способом по модели сочетаний двух простых терминов родства в форме основы с собирательным значением: *ата-ана* (букв. *ата* «отец», *ана* «мать») «родители», *агъа-ини* (букв. «старший брат-младший брат») «братья», *ата-баба* (букв. «отец-дед») «отцы и деды, «предки». Они «представляют собой фонетически единое слово, образованное из двух корней/основ» [17, с. 136]. Эти термины в кумыкском и других тюркских языках выражают группу «людей (членов семьи), объединенных данной степенью родства или свойства» [18, с. 8]. В отличие от кумыкского языка в башкирском языке *агай-эне* является полисемантом и выражает значения 1) «родственники»; 2) «друзья, товарищи (обращение к мужчинам)» [19, с. 189].

В кумыкском языке использование сложных терминов ограничено только тремя ступенями родства.

Синтетические термины родства очень часто исполь-

зуются в сочетании с личными именами: *Къадырбек агъам* «дядя Кадырбек», *Рапият эчюв* «тетя Рапият», *Эльдар агъав* «дядя Эльдар», *Зугъра гелин* «невеста Зухра». При этом необходимо помнить, что при обращении к определенному кругу лиц термины родства употребляются без соединения с личным именем: к отцу и матери, бабушке и дедушке не принято обращаться по имени в сочетании с термином родства, к ним обращаются, используя соответствующие синтетические термины. Однако отметим случаи добавления имени к термину для различения бабушки по отцу и бабушки по матери: *Нурпият абам* «бабушка Нурпият», *Аят абам* «бабушка Аят» и др. Как видно из приведенных выше примеров, в кумыкском языке, как и в других тюркских языках, термин родства присоединяется после собственного имени, тогда как в ряде индоевропейских языков (например, в русском, болгарском) в подобных случаях термины родства занимают препозицию по отношению к собственному имени лица, к которому обращаются (русск. *баба Мария, дед Мазай*).

Примечательную черту кумыкских терминов родства составляет большой удельный вес синтетических терминов. Больше всего их в подсистеме кровного родства. Так, для обращения к бабушке используют всего лишь два составных термина – *уллана* (уллу «старший» + *ана* «мать») «старшая мама» и *уллумама* с заимствованием из русского языка. Синтетических терминов родства для обращения к бабушке используется очень много: *анав, абав, апув, бажив, имий, абай, папув, ажгий, агий, апав, мамав, бажув, бавав* и т. д. Все эти термины снабжены аффиксом принадлежности (притяжательности). Синтетическими являются почти все наименования, служащие для обозначения дедушки, отца и матери. Тот факт, что наиболее распространенные термины кровного родства являются синтетическими, говорит в пользу глубокой древности рассматриваемой ступени родства. В близкородственном кумыкскому языку башкирском языке «для обозначения деда могут употребляться множество синтетических, сложных и составных терминов родства ак *картатай, картай, олатай, карттай, карт ата, картай, дуратай, дурбабай, куратай, зуратай* и др. [20, с. 589].

В подсистеме свойства наблюдается более высокий процент сложных терминов. Так, для обращения к золотке в диалектной системе кумыкского языка используются следующие составные термины: *гюлчечек* (*гюл* «цветок» + *чечек* «цветок») «розовый цветок», *алтынчач* (*алтын* «золотая» + *чач* «коса») «золотая «коса», *къарачач* (*къара* «черная» + *чач* «коса»), *инчебел* (инче «тонкая» + *бел* «талия») «с тонкой талией, стройная», *кёрпечач* (*кёрпе* «каракуль» + *чач* «коса») «каракулевая коса», *бурмачач* (*бурма* «кучерявый» + *чач* «коса») «кучерявая коса», *айкъаиш* (*ай* «луна» + *къаиш* «бровь») «лунная бровь», *жансюер* (*жан* «душа» + *сюер* «полюбит»), *нюрбет* (*нюр* «луч, свет» + *бет* «лицо») и др. Первым компонентом большинства сложных терминов являются как качественные, так и относительные прилагательные, выполняющие метафорическую функцию. Вторую часть рассматриваемых терминов выступают имена существительные, характеризующие внешность золотки. Наиболее продуктивными являются следующие коннотативно маркированные лексемы, не служащие сами по себе терминами родства: *гюл* «цветок», *инче* «стройная», *алтын* «золотой», *бурма* «кучерявая», *нюр* «светлая» и т. д.

Очень редко вторым компонентом сложных терминов, образованных соединением словоформ с нетерминологическим значением, выступают глаголы. Например, в сложных терминах *жансюер* (*жан* «душа» + *сюер* «полюбит») «душа полюбит», *къызсюер* (*къыз* «девушка» + *сюер* «полюбит») «любящий девушек», обозначающих деверя вторым компонентом является глагол в форме будущего неопределенного времени. В составном термине *эрке къоя* (эрке «избалованная» +

къоя «позволяет», обозначающем золотку, глагол имеет форму настоящего-будущего времени).

Таким образом, термины родства обладают специфическими структурно-семантическими признаками, отличающими их от словоформ нетерминологического характера. Синтетическими являются почти все наименования, служащие для обозначения первой и второй ступени родства. Тот факт, что наиболее распространенные термины кровного родства являются синтетическими, говорит в пользу глубокой древности рассматриваемой ступени родства. Отличие сложных терминов от составных заключается в том, что в последних детерминирующий элемент может в определенных условиях опускаться, тогда как в сложных терминах ни один из составляющих не может быть опущен. Описательные термины представляют собой более поздний этап развития терминологии родства, которые возникли в связи с необходимостью уточнения и конкретизации родственных отношений индивидов. Простые термины чаще всего используются для обозначения кровного родства, а составные термины, главным образом, для обозначения брачного родства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абакарова М.М., Гаджихамедов Н.Э. Термины родства в диалектах кумыкского языка // Проблемы отраслевой лексики дагестанских языков: термины родства и свойства. – Махачкала. – 1985. – С. 143-153.
2. Гаджихамедов Н. Э. Морфологические признаки терминов родства и свойства в кумыкском языке // Проблемы отраслевой лексики дагестанских языков: термины родства и свойства. Махачкала. 1985. С.153-162.
3. Кадыраджиев К. С. Палеотюркские термины родства и свойства в кумыкском языке // Проблемы отраслевой лексики дагестанских языков: термины родства и свойства. – Махачкала, 1985. – С. 104–126.
4. Таймасханова Т. Г. Кумыкские личные имена от терминов родства // Проблемы отраслевой лексики дагестанских языков: термины родства и свойства. – Махачкала, 1985. – С. 127-134.
5. Ольмесов Н. Х. Бораганский говор и его место в системе диалектов кумыкского языка. – Махачкала, Изд-во ДГУ, 1994. – 142 с.
6. Гаджиева Л. А. Термины родства и свойства в кумыкском и турецком языках: Дис. ...канд. филол. наук. Махачкала, 2009. – 161 с.
7. Гаджиева Л. А. Структура терминов родства в современном кумыкском языке // Современные проблемы кавказского языкознания и тюркологии. Вып. 6. Махачкала: ДГУ, 2005.
8. Гаджихамедов Т.И., Ибрагимов Ж.М. Термины родства и свойства в кумыкском языке // Мир науки, культуры, образования. № 4 (59) 2016. – С. 277-278.
9. Рамазанова Д. Б. Термины родства в алтайских языках. Филологические науки. Вопросы теории и практики, № 5 (23) 2013, часть 2. – С. 175-178.
10. Восканянц Д.Е. Исследование общих лексических элементов тюркских и монгольских языков на примере термина родства «мать» // Вестник РУДН, серия Лингвистика, 2008, № 4. С. 24-31.
11. Хусаинова А. Я. Термины свойственного родства в татарских говорах Оренбуржья // Вестник ВЭГУ № 4 (66) 2013. – С. 208-211.
12. Денмухаметова Э. Н., Юсупова А. Ш. Термины родства в двуязычных словарях татарского языка. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 5 (16). – С. 62-65.
13. Алишова И. К. Кыргызские термины родства в составе имён собственных // Bulletin KazNU. Filology series. № 2(136). 2012. – С. 49-51.
14. Аппоев Ас. К., Аппоев Ал. К. Термины родства в карачаево-балкарском языке // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. Выпуск: № 2, 2010. – С. 91-95.

15. Казиханова А.Г. Особенности терминов родства западного диалекта татарского языка // Вестник Чувашского университета, 2008, Т 3. С. 154-158.

16. Насибуллина А.Х. Лексика тоболо-иртышского диалекта сибирских татар / Ф.Х. Насибуллина. Тюмень: Тюм. ГПУ, 2001. 158 с.

17. Кара-Оол Л. С. Термины родства и свойства в тувинском языке: Дис.канд.филол.наук. – Кызыл, 2003. – 199 с.

18. Каиржанов А. К. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Учебное пособие Астана, 2016. – 111 с.

19. Хазиева А. А. Термины родства словаря М. Кашгари «Дивану лугат ит-тюрк» в сравнении с башкирским языком // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 8 (50): в 3-х ч. Ч. I. – С. 187-191.

20. Акманова Р. С. Термины родства в башкирском языке // Вестник Башкирского университета. 2008. Т. №3. С. 589-591.

Статья поступила в редакцию 11.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

Гриченко Людмила Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Теория и практика английского языка»
Южный федеральный университет

(344006, Россия, Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105, e-mail: rgrichenko@yandex.ru)

Аннотация. Статья посвящена выявлению типов повторов, описанию их различных сочетаний и функций в пословицном тексте – уникальном по своим формальным, коммуникативным и прагматическим характеристикам явлении, совмещающем свойства единиц различных уровней языка. Повтор в современных отечественных и зарубежных исследованиях рассматривается с позиции стилистики, теории речевого воздействия, теории текста, поэтики. Необходимость исследования повторов в пословицах различных языков обусловлена большим интересом ученых к вопросам речевого воздействия, интенсификации высказываний, функционирования повторов в текстах различных жанров. Также актуальным является выделение, описание и сопоставление возможных функций повторов в текстах различных стилей. В статье обосновывается способность повтора структурировать, композиционно выстраивать и стилистически оформлять тексты различных жанров и различного объема. Методологию исследования составляет интеграция нескольких подходов: уровня, структурного, семантического, функционального. Уточняются и получают свое описание типы повторов, встречающиеся в пословицах английского языка: звуковой (фонетический), морфемный словообразовательный, морфемный словоизменительный, морфемно-семантический (корневой), лексический, семантический, лексико-синтаксический, синтаксический. В статье получают свое освещение возможные комбинации типов повторов. Особое внимание уделяется возможным функциям повтора в текстах английских пословиц: аттрактивно-воздействующая, текстообразующая, ритмизирующая.

Ключевые слова: пословица, повтор, экспрессивность, ритмизация, интенсификация, фонетический, морфемный, лексический, корневой, семантический, лексико-синтаксический повтор, аттрактивно-воздействующая функция, текстообразующая функция, ритмизирующая функция.

TYPES AND COMBINATIONS OF REPETITION IN THE ENGLISH PROVERBS

© 2017

Grichenko Ludmila Vladimirovna, candidate of philological sciences, associate professor of the chair
«English language theory and practice»
Southern Federal University

(344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya st., 105, e-mail: rgrichenko@yandex.ru)

Abstract. The article's aim is to reveal the types of repetitions, describe their various combinations and functions in the proverbial text that is considered to be a phenomenon with unique formal, communicative and pragmatic characteristics, combining the features of units of different language levels. Repetition in modern studies is considered from the standpoint of stylistics, theory of speech influence, text theory and poetics. The necessity to study the types of repetitions in proverbs is determined by the great scientists' interest in the issues of speech influence, its intensification, the repetition functions in texts of various genres. The next topical question concerns selection, description and possible repetition functions in texts of different styles. The article substantiates the repetition ability to structure, compose, arrange and stylistically design texts of various genres and different volume. The methodology of the study lies in the field of several approaches integration: level, structural, semantic, functional. The article specifies and describes types of repetitions encountered in the proverbs of the English language: sound (phonetic), morphemic word-formative, morphemic word-changing, morphemic-semantic, lexical, semantic, lexico-syntactic, syntactic. Particular attention is paid to the functions of repetition in the texts of English proverbs: an attractive-affecting, text-forming, rhythmizing.

Keywords: proverb, repetition, expressiveness, rhythm, intensification, phonetic, morphemic, lexical, semantic, lexico-syntactic repetition, root repetition, attractive-affecting function, text-forming function, rhythmizing function.

В современной лингвистике повтор рассматривается в рамках нескольких научных направлений: стилистика, риторика, теория текста, теория речевого воздействия. Отечественные и зарубежные исследователи нередко обращаются к повтору как средству интенсификации содержания высказывания, оказания воздействия на адресата и привлечения внимания; часто в научной литературе свое освещение получает стилистическое функционирование повторов в текстах различных стилей и жанров (И. В. Арнольд, Н. Л. Васильев, Д. Н. Жаткин, Ш. Арора, Н. Т. Бушенев, З. А. Пахолок, Т. П. Карпухина, С. Г. Лазутин, Ю. Н. Скребнев, И. И. Туранский, И. Р. Гальперин и др.).

Традиционно в стилистике под повтором понимается «фигура речи, которая состоит в повторении звуков, слов, морфем, синонимов или синтаксических конструкций в условиях достаточной тесноты ряда» [1, с. 182]. Е. А. Матвеева, ссылаясь на ряд работ, указывает, что повторы имеют несколько разновидностей, деление на которые строится с учетом позиционного и сущностного принципов, а также принципа полноты: «если за основу берется тип единиц, встречающихся несколько раз, то различают звуковой, морфемный, морфологический, синтаксический и лексический повторы. Когда рассматривается место расположения повтора в тексте, говорят о дистантном или контактном повторах. Если принимать во внимание точность воспроизведения первоначально-

го слова, звука или конструкции, то выделяют частичные и полные повторы» [2, с. 144].

На частотность использования повторов, особый интонационный рисунок, ритм и метрику пословиц, которые нуждаются в детальном описании, указывали многие отечественные и зарубежные исследователи (С. Г. Лазутин, Л. И. Тимофеев, Sh. Arora и др.). Так, С. Г. Лазутин видел необходимость всестороннего описания метрики малых фольклорных форм и отмечал, что поэтика пословиц обнаруживается в их интонационном оформлении, которое характеризуется особым «эмоционально-экспрессивным характером» [3].

Е. В. Шелестюк рассматривает повторение как тип психического программирования, в ходе которого происходит воздействие на адресата, обнаруживается «направленность на внушение эмоций, оценок, бессознательных установок, образов и мыслей» [4, с. 65]. З. А. Пахолок обращается к повтору в рамках теории текста, его цельности и связности, выделяя категорию повторяемости, чьи единицы «выполняют композиционную функцию, связывая дистантно расположенные фрагменты текста, акцентируя определенные семантические, лексические, звуковые ряды или выделяя ключевые в смысловом отношении текстовые фрагменты» [5, с. 65]. Как следствие, несмотря на общую разработку данной проблематики, отдельные вопросы требуют своего освещения, определяя необходимость дальнейших

исследований.

Актуальность данного исследования обусловлена неослабевающим интересом ученых к проблемам речевого воздействия, стилистической интенсификации сообщаемого, недостаточной изученностью функционирования повторов в пословичных текстах, обнаруживающих жанровый синкретизм и соотносимых по ряду признаков с ФЕ, законченными предложением, текстом.

Целью работы является выявление типов повторов и описание их различных сочетаний в пословицах – уникальных по своим коммуникативным признакам синкретичных образованиях, совмещающих свойства единиц различных уровней языковой системы. Материалом исследования послужили 500 примеров повторов, встречающихся в текстах английских пословиц [6]. Методологию данного исследования составляет интеграция нескольких подходов: уровневого, структурного, семантического и функционального.

Анализ типов и сочетаний повторов в пословицах, самобытных по своим «формальным и коммуникативным признакам этнолингвокультурных мини-текстах, выражающих в концентрированном виде сведения и знания о культуре народа, содержащих оценки и характеризующихся своей поэтикой» [7, с. 146], способен раскрыть стилистический и функциональный потенциал повтора, в том числе и текстообразующий, что позволяет рассматривать его (повтор) «как способ организации текста, детерминированный условиями жанра принцип логического, структурного, композиционного и стилистического оформления и выделения мысли» [8, с. 27].

При обращении к определению пословицы нередко можно обнаружить указание на ее краткость, устойчивость, ритмическую организацию: «афористический сжатое изречение с назидательным смыслом в ритмически организованной форме» [9, с. 8]; краткое, устойчивое в речевом обиходе, ритмически организованное изречение с прямым или переносным смыслом, основанное на аналогии [10, с. 148]. По мнению Ш. Арора, повтор выступает ключевым принципом оформления пословичного текста, так называемым «провербиальным» маркером [11, с. 12]. Действительно, пословица, обнаруживая синкретизм характеристик, обнаруживает «стремлением к общей ритмизации, симметричности структуры за счет повтора элементов, располагающихся на различных уровнях языковой системы» [8, с. 27]. Таким образом, ритмизация структуры и содержания пословицы выступает дифференциальной чертой единиц пословичного фонда, организованных по моделям простых и сложных предложений; а повтор выполняет текстообразующую, аттрактивно-воздействующую, ритмизирующую и экспрессивную функции, обеспечивающие привлечение внимания адресата и восприятие им содержания.

К средствам ритмизации и аттракции в английских пословицах справедливо относятся различные виды повторов, которые, с одной стороны, ведут к связности пословичного текста, с другой, способствуют его выразительности и интенсификации, обеспечивая легкость запоминания. Выступая маркерами «провербиальности», повторы тесно связаны с прагматикой сообщаемого и характеризуются экспрессивной направленностью.

Английский провербиальный фонд обнаруживает большое разнообразие типов повторов, выступающих «провербиальными» маркерами и реализующих различные стилистические, прагматические и текстовые функции. Исходя из принципа ярусного расположения единиц в языковой системе, при описании типов повторов в английских пословицах применим формальный (уровневый) подход. На его основании выделяются фонетические или звуковые, морфемные словообразовательные и морфемные словоизменительные, морфемно-семантические (корневой повтор), лексические, требующие полного совпадения словоформ, семантические, лексико-синтаксические и синтаксические повторы.

Звуковые или фонетические повторы, встречающи-

еся в пословицах английского языка, повышают экспрессивность сообщаемого, способствуют привлечению внимания адресата и воздействию на него, а также выступают средством связи элементов в пословице. Таким образом, они реализуют комплекс функций (аттрактивно-воздействующая, ритмизирующая, экспрессивная). В провербиальном фонде английского языка звуковые повторы выступают средством фонетической инструментировки текста, когда имеет место чередование определенной последовательности звуков или их сочетаний. Согласно своему характеру и принципу организации фонетические (звуковые) повторы представлены аллитерацией, ассонансом или консонансом, а также их частными разновидностями.

Одной из разновидностей фонетических (звуковых) повторов в текстах английских пословиц выступает аллитерация – «повтор согласного звука или сочетание согласных в пределах стиха или фразы, реже – в пределах более крупного отрезка художественного текста» [12]: *It's neck or nothing* [6]; *Let sleeping dogs lie* [6]. Также встречаются примеры использования парозмиона – частного случая аллитерации, который подразумевает единоначатие каждого полнозначного компонента высказывания: *Without wisdom, wealth is worthless* [6]; *Too much money makes men mad* [6]; *Fortune favours fools* [6]. Аллитерация в английских пословицах служит созданию дополнительного музыкально-мелодического эффекта, сущность которого заключается в привлечении внимания слушающего, в повышении экспрессивности и звуковой выразительности сообщаемого.

Другими разновидностями звукового повтора в пословицах английского языка выступают ассонанс или «повтор ударного гласного звука или нескольких ударных гласных в пределах фразы» [13, с. 31]: *A shy cat makes a proud mouse* [6], а также консонанс – повтор «конечных согласных звуков ударных слогов или слов в близкорасположенных словах» [13, с. 32] или повтор заударного согласного звука, занимающего свободную позицию на конце разных слов одного речевого отрезка [13]: *Great spenders are bad lenders* [6]. Вместе с тем, в английских пословицах консонанс может быть системно обусловлен, связан с принципами грамматической организации текста, например, формированием множественного числа существительных или маркерами 3л.ед.ч. н. вр. глаголов.

Как видно из приведенных примеров, в английских пословицах часто используется сочетание различных типов фонетического (звукового) повтора, которые в совокупности выступают эвфоническим средством, придающим речи особую ритмичность, осязаемую участниками коммуникации, при этом «процесс осмысления фонетической символики происходит неосознанно» [14]. Регулярным сочетанием разновидностей фонетического (звукового) повтора выступают комбинации ассонанса и аллитерации: *All roads lead to Rome* [6]; *Think global, act local* [6]; *Time and tide wait for no man* [6]; а также ассонанса и консонанта: *Haste makes waste* [6]; *Good fame sleeps and bad fame creeps* [6]. Приведенные примеры свидетельствуют о том, что «провербиальным» маркером во многих английских пословицах оказывается не только повтор, но и создающаяся на его основе рифма, строящаяся на использовании ассонанса и консонанса, на созвучии звуков или целых слогов в пределах пословичного текста, обладающего своими законами построения, в том числе и поэтическими: *It is better to give than to receive* [6]; *Safe bind, safe find* [6]. Таким образом, возникающая в пословицах рифма, с одной стороны, выступает средством инструментировки текста, с другой, выполняет композиционную функцию.

В пословицах ритмизация структуры способствует фиксации в памяти ключевых содержательных аспектов пословицы, участвуя в когнитивном механизме «восприятие – запоминание – вовлечение». Анализ разновидностей фонетического (звукового) повтора в англий-

ских пословицах свидетельствует о том, что данный прием используется для придания экспрессивности и особой выразительности, служит средством актуализации смысла, выступает способом ритмико-интонационной организации текста, выделения отдельных его элементов для придания значимости всему высказыванию и отдельным его компонентам.

Морфемные повторы в пословицах английского языка представлены повтором аффиксальных словообразовательных и словоизменительных морфем. Учитывая сущностные отличия морфем, участвующих в формировании морфемных повторов, их справедливо разделить на морфемные словообразовательные (деривационные), под которыми понимается «повтор слов, образованных по одной словообразовательной модели» [15, с. 123] с обязательной актуализацией деривационных связей [16]: *Every ambitious man is a captive and every covetous one a pauper* [6]; *Changing of works is lighting of hearts* [6]; *Expectation is better than realization* [6], а также морфемные словоизменительные (формообразовательные или функциональные): *The higher the mountain, the greater the descent* [6]; *The fairer the paper, the fouler the blot* [6]. Повтор корневой морфемы представляет собой морфемно-семантический или корневой повтор: *He that respects not is not respected* [6]; *He who slowly gets angry keeps his anger longer* [6]. Выделение морфемных повторов и их классификация основываются на следующих критериях: функционирование, словообразовательные и словоизменительные возможности, однозначность семантики.

Ввиду отсутствия развитой системы окончаний или неполной словоизменительной парадигмы в английском языке, одним из регулярных типов морфемных повторов в пословицах выступает морфемно-семантический или корневой повтор, который рассматривается, как «сближение однокоренных слов в словосочетании, стихотворной строке, строфе, а также в более крупных, но структурно объединенных контекстах с целью актуализации этимологической, ассоциативной, символической информации... путем повторения корней в ключевых словах» [17, с. 452], его сущностной составляющей является повтор корневой морфемы, содержащей лексическое значение слова: *When at Rome, do as the Romans do* [6]; *If life hands you lemons, make lemonade* [6]; *No honest man ever repented of his honesty* [6]; *Misfortunes tell us what fortune is* [6]. Корневой повтор привлекает внимание адресата к самой значимой части слова – его корню, что используется для актуализации смысла высказывания, привлечения внимания адресата, выступает текстообразующим средством. Он связан с «множественностью словообразовательной структуры, которая проявляется в различной членности слова» [18, с. 84].

Значительной экспрессивностью характеризуются пословицы с сочетанием нескольких типов повторов, например, лексического и корневого: *Home is home though it's never so homely* [6]; лексического и морфемно-словообразовательного: *A bad beginning makes a bad ending* [6]; *Everybody's business is nobody's business* [6]. В английских пословицах встречаются все разновидности морфемного повтора: корневой, повтор словообразовательных и словоизменительных флексий (окончаний). В целом морфемный повтор служит акцентированию внимания адресата на значимых частях слова, позволяет ему понять смысл высказывания.

Под лексическим повтором Г. Я. Солганик понимает «одинаковое лексическое оформление соотношения членов смежных предложений» [19, с. 51]. Вместе с тем, лексический повтор может встречаться и в рамках одного структурно законченного предложения, простого или сложного. Подобное понимание лексического повтора подразумевает использование в пословичном тексте «одной и той же лексической единицы с экспрессивным заданием или специальной логической целью. При этом повторяющиеся единицы должны быть расположены достаточно близко друг от друга, иначе повтор

не будет замечен адресатом» [20, с. 131]: *Desperate diseases must have desperate remedies* [6]; *Do not judge others, and the God will not judge you* [6]; *Scratch my back and I'll scratch yours* [6]; *Little things please little minds* [6]. Использование лексического повтора в пословицах придает высказыванию особую точность, строгость и ясность, помогает прочно и надежно связать части предложения, выступает своеобразным лексическим лейтмотивом, применяется с целью привлечения внимания слушающего / читающего, акцентирования той или иной мысли. Использование лексических повторов характеризует стремление «к внутренней звуковой и смысловой гармонии, симметрии содержания и формы на уровне отдельных контекстов, что вообще характерно для поэзии и поддерживается такими ее атрибутами, как метрика, ритмика, строфика, рифмовка, анафоры, единоначатия и т. п.

Как правило, лексический повтор в пословицах английского языка встречается в конструкциях с синтаксическим параллелизмом, «сбалансированной повторяемостью структурных элементов» [21, с. 230], что акцентирует внимание на сопоставлении двух отрезков речи, а также усиливает аттрактивно-воздействующий потенциал пословицы: *Old wood is best to burn, old horse to ride, old books to read and old wine to drink* [6]; *Out of sight, out of mind* [6]. Лексико-синтаксические повторы характеризуются высокой экспрессивностью, большим текстообразующим и аттрактивно-воздействующим потенциалом, особенно в тех случаях, если они встречаются в конструкциях с противопоставлением: *Better the devil you know than the devil you don't know* [6]. Также особый интерес в аспекте реализации аттрактивно-воздействующей и экспрессивной функций представляют пословицы с использованием трех различных типов повтора (повтор лексических единиц, структурный параллелизм, а также повтор, основанный на созвучии компонентов): *Nothing crave, nothing have* [6]; *Far from court, far from care* [6]. Также в пословичном фонде английского языка встречаются примеры использования хиазма – зеркального расположения членов двух частей пословицы: *There are pictures and poems and poems and pictures* [6].

Другими типами повторов, встречающимися в английских пословицах, являются синтаксический и тематический повторы. Примеры синтаксического параллелизма без использования повтора на уровне полнозначных слов крайне редки в пословичном фонде английского языка, однако даже они характеризуются повторами на фонетическом и/или морфемном уровнях: *Poor by condition, rich by ambition* [6]. Повторы на уровне синтаксиса пословиц представляли особый интерес в аспекте описания их ритма и метрики и для С. Г. Лазутина, который отмечал, что «в синтаксическом отношении пословицы, как правило, делятся на части, которые представляют собой интонационно повторяющиеся, относительно замкнутые компоненты связной речи, то есть синтагмы» [3]. По его мнению, частая двучленность пословиц обусловлена стремлением к двухобъектному содержанию, что требует соответствующей интонационно-ритмической и структурной организации речи.

Самостоятельный тип представляют собой семантические повторы, основанные на использовании синонимов или лексики одной тематической группы: *A dog is not at home if it barks not* [6]; *He that fears every grass must not piss in a meadow* [6]; *When a lackey comes to hell's door, the devils lock the gates* [6]. Данный тип повтора часто встречается в сочетании с другими типами повторов, например, корневым, морфемным, звуковым: *The unrighteous penny corrupts the righteous pound* [6]; частыми являются сочетания лексических и тематических повторов: *A little bird is content with a little nest* [6].

Итак, частые фонетические (звуковые), морфемные (морфемно-семантические, морфемные словообразовательные и морфемные словоизменительные), лексиче-

ские, тематические, лексико-синтаксические повторы подчеркивают поэтическую структуру и метрику пословичного текста и пословичной строфы. В пословицах английского языка разноуровневые повторы выступают средством ритмизации и гармонизации высказывания, придают лаконичность высказыванию, позволяя в максимально сжатой форме актуализировать содержание. Ритмизация пословицы создает особую устойчивость конструкции, что обеспечивает ее быстрое и легкое запоминание. Встречающиеся в английских половицах типы повторов и их различные сочетания характеризуются аттрактивно-воздействующей, ритмизирующей, интенсифицирующей функцией, обладают значительным текстообразующим потенциалом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). М.: 1990. 300 с.
2. Матвеева Е. А. Лексический повтор в рекламном тексте: особенности использования, стилистические возможности // Омский научный вестник. 2013. № 3 (119). С. 144 – 146.
3. Лазутин С. Г. Поэтика русского фольклора. Л.: Наука, 1981. 223 с.
4. Шелестюк Е. В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: монография. М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. 344 с.
5. Пахолок З. А. Единицы повторяемости в русском языке // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 65-69.
6. The Penguin Dictionary of Proverbs // Ed. by J. Low. London, Penguin Books, Market House Books, Ltd. 2000. 370 p.
7. Гриченко Л. В. Пословица как особый тип текста: проблема статуса // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. № 1. С. 144 – 147.
8. Гриченко Л. В. Функции и типология повторов пословицах русского языка // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2015. № 4. С. 25 – 29.
9. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна: Фуникс+, 2005. 488 с.
10. Бекаревич Т.И. Формирование социокультурной компетенции на начальной ступени обучения (на примере английских пословиц и поговорок) // Молодой ученый. 2011. № 11. Т. 2. С. 147 – 151
11. Arora Sh. The perception of proverbiality. Proverbium: Yearbook of International Proverb Scholarship. 1984. 1. p. 1– 38.
12. Теория литературы: стиховедение / Ремнёва М. Л., Дедова О. В., Кузьминова Е. А., Николенкова Н. В. и др. [Электронный ресурс] //Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~tezaurus/library.php#course4> (дата обращения: 27.08.2017)
13. Павловская И. Ю. Фоносемантические аспекты речевой деятельности: автореф. дис ... док. филол. наук. М.: Прогресс, 1999. с. 56.
14. Вишневская Г. М., Марухина С. А. О Фоносемантическом аспекте исследования ПТ [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=9736> (дата обращения: 15.09.2017).
15. Данилина В. В. Ритмический анализ политической публичной речи. М.: Наука, 2004. 240 с.
16. Баймуратова А. С. Абстрактные существительные на –ОСТЬ в русской поэзии XX века. Дис. канд. филол. наук. М.: МГЛУ, 2012. 269 с.
17. Надежкин А. М. Терминообозначение «корневой повтор» в теоретическом освещении // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия. Филология. 2014. № 1(1). С. 448 – 453.
18. Карпухина Т. П. Игра слов и морфемный повтор: комическое «состязание» смыслов в словах с общей морфемой (на материале английской художественной прозы) // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 1. С. 81 – 89.
19. Солганик Г. Я. Синтаксическая стилистика. М.: Высшая школа, 2006. 228 с.
20. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М.: Флинта: Наука, 2003. 432 с.
21. Dictionary of World Literary Terms // Ed. by J. T. Shipley, 1970. 110 p.

Статья поступила в редакцию 18.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 81

РОЛЬ ИЗОСЕМИЧЕСКИХ И НЕИЗОСЕМИЧЕСКИХ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ
В ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

© 2017

Громенко Мария Викторовна, кандидат филологических наук, доцент*Юго-Западный государственный университет*

(305040, Россия, Курск, улица 50 лет Октября, 94, e-mail: grommv@mail.ru)

Петрухин Виктор Иванович, кандидат педагогических наук, профессор*Курская государственная сельскохозяйственная академия имени проф. И.И. Иванова*

(305021, Россия, Курск, ул. К. Маркса, 70, e-mail: petrukhin.victor.46@yandex.ru)

Аннотация. В статье исследуются синтаксические характеристики изосемических и неизоосемических конструкций в контексте организации художественного текста. Данные конструктивные модели характеризуют роль изосемических и неизоосемических синтаксических конструкций не только в организации художественного текста, но и представляют их как эмотивы, то есть элементы текста. Использование в исследовании методов аналитического и сравнительного анализа показали, что категория изосемичности/неизоосемичности принципиально важна для функционально - коммуникативного синтаксиса, что обусловлено различными лексическими моделями со значениями состояния, которые создают дополнительную эмоциональную окраску восприятия события. На основании анализа художественных текстов авторы делают вывод о том, что исходная модель синтаксической парадигмы – это изосемическая модель или наиболее близкая к ней исходная модель предложения с определенным типовым значением, денотативной, семантической и формальной структурой, что сопряжено с особенностями восприятия и воссоздания текстовой стратегии. Итоги исследования также показали, что трансформация одного типа конструкций в другой взаимосвязана с изменением стилистического сюжета текста. Умение трансформировать изосемические обороты в неизоосемические и правильно применять их в художественных текстах любых жанров – важнейший момент в знании русского языка.

Ключевые слова: изосемические и неизоосемические модели, художественный текст, стилистика, оборот, синтаксические конструкции.

THE ROLE ISOSEISMIC AND NEISEMICESCOY SYNTAX IN THE ORGANIZATION
OF THE ARTISTIC TEXT

© 2017

Gromenko Marya Viktorovna, candidate of philological sciences, associate professor*Southwest State University*

(305040, Russia, Kursk, street 50 years of October 94, e-mail: grommv@mail.ru)

Petrukhin Victor Ivanovich, candidate of pedagogical Sciences, professor*Kursk State Agricultural Academy named after Professor I.I. Ivanov*

(305021, Russia, Kursk, K. Marks str., 70, e-mail: petrukhin.victor.46@yandex.ru)

Abstract. The article examines the syntactic features isoseismic and neizotermicheskogo designs in the context of the organization of the artistic text. Constructive data models characterize the role isoseismic and neishemicescoy syntactic constructions not only in the organization of a literary text, but also represent them as emotives, that is, the elements of the text. Use in the study of analytical techniques and comparative analyses showed that the category of isosemantic/neisosemantic fundamentally important for the functional - communicative syntax, due to different lexical models with state values that create additional emotional perception of an event. Based on the analysis of literary texts the authors conclude that the original model of syntactic paradigm is yosemitesam model or the closest to it's original model deals with a certain standard value, denotative, semantic and formal structure, which is associated with the peculiarities of perception and reconstruction of the text of the strategy. The results of the study also showed that the transformation of one type of structures to another related to the changes of the stylistic plot of the text. The ability to transform yosemitesam momentum in seitsemisentie and correctly apply them to literary texts of all genres – a crucial moment in the knowledge of the Russian language.

Keywords: yosemitesam and neishemicescoy model, the literary text, stylistics, turnover, syntax.

В характеристике соотношений категориальных значений полнзначных слов, которые оказывают влияние на их синтаксические функции по признаку соответствия/несоответствия основной семантики данной части речи особую роль играют синтаксические конструкции. В работе «Коммуникативная грамматика русского языка» Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М. Ю. в качестве принципа соотносительности разнооформленных синтаксических конструкций избирают принцип изосемичности/неизоосемичности [5, С. 47].

Поверхностная моноизученность этой тематики ставит главной целью статьи раскрыть роль изосемиических и неизоосемиических синтаксических конструкций не только в организации художественного текста, но и представить данные конструкции как эмотивы то есть элементы текста, маркирующие соответствующую реакцию у читателя. В соответствии с гипотезой исследования мы предполагаем, что преобладание в тексте изосемиических или неизоосемиических конструкций, в свою очередь, отражает и сам характер эмотивности по средствам формального выражения: ассоциативы (метафорика, сравнение, иносказание, параллели и др.), эмоционально-экспрессивной лексики, стилистического смешения, эмотивной информации (представление событий, характеризующих объект реакции).

В научной литературе изосемиическими конструкциями называются такие конструкции, которые организованы компонентами, где грамматическое и лексическое значение единиц соответствует друг другу. Изосемиической конструкцией, выражающей состояние человека, признается конструкция с предикатом – словом категории состояния. Модели с другими предикатами представляют неизоосемиические конструкции. «Они организованы компонентами, в которых грамматическое значение и лексическое значение единиц не соответствует друг другу» [6, С. 108]. Например: *Мой однокурсник часто грустит после расставания с друзьями. Мой однокурсник грустный. (изосемиические предложения); У моего однокурсника грусть. Моему однокурснику грустно (неизоосемиические).* В данном примере мы представляем событие и реакцию объекта, что дает нам это представление изосемиическая конструкция со словами «грустит» и «расставание», которые создают дополнительную эмоциональную окраску восприятия события. Данный вывод подтверждает нашу гипотезу исследования и, вместе с тем, показывает, что исходная модель синтаксической парадигмы – это изосемиическая модель или наиболее близкая к ней исходная модель предложения с определенным типовым значением, денотативной, семантической и формальной структурой

предложения. Данный вывод, сделанный авторами статьи, не противоречит исследованиям И. А. Антоновой, М. В. Всеволодова [1], которые считают, что формальные грамматические категории создают формальное синтаксическое поле. Однако, согласно наших исследований, это формальная и не глубокая оценка в реальной ситуации субъекта не раскрывает вариативные эмоциональные состояния при изучении конструктивных моделей текста. Изучение организации и структурирования данных конструктивных моделей в художественном тексте и является целью данного исследования.

Изосемические и неизосемические модели текстов соответствуют синтаксическим синонимам. В работах Г.А. Золотовой явление синтаксической синонимии рассматривается как отношение изосемической и неизосемических конструкций. Интерес к моделям с существительными со значением состояния обусловлен и тем, что они обладают широкими возможностями сочетания и в отличие от других моделей более широкими выразительными возможностями представления языка. «Но любой язык есть единство строя и употребления с наличием языковой системы... он имеет регуляционную специфику и свои закономерности» [4, С. 58].

Однако «...социум как носитель и потребитель языка не задумывается о происхождении новых слов и предложений, новых конструкций и оборотов, их усвоение практически всегда имеет бессознательный характер: от визуализации к иконизации, от иконизации к креолизации текста с последующим грамматическим освоением, в ходе которого не грамматическое освоение превращается в грамматическое» [7, С.28].

Навык трансформировать изосемические обороты в неизосемические, а также правильно применять их в художественных текстах любых жанров — важнейший момент в знании русского языка. «Последовательная предпочтительность изосемических / неизосемических оборотов различает два метода интерпретации произведений, один из которых, например, может быть нацелен на воссоздание «научнообразного» жанра, а второй — на стилистически «облегченного», но художественного и привлекающего жанра» [8, С. 98].

Сравнивая модели этих видов в диахроническом плане, исследователи, прежде всего, отмечают их стилистические отличия. Применение таких «описательных» оборотов отчасти произошло от церковнославянских традиций, и отчасти они появились от европейских фразеологических оборотов и стремительно начали развиваться с середины 18 века. В конце 19 в., когда резко увеличилось значение газетно-публицистического и художественного стилей, обороты такого вида оказали влияние и получили большую популяризацию в литературе. В середине XX в., во время, по словам О. Г. Ревзиной, «стагнации литературного языка» применение таких оборотов в речевых штампах, и в качестве клише уже было обычным делом. Избыточность неизосемических моделей и пассивных конструкций предложений стало особенностью художественного жанра произведений.

По мнению А. В. Уржа, «...предпочтение изосемического или неизосемического типа в переводе произведения связано с интерпретацией семантического, синтаксического и стилистического плана текста, сопряжено с особенностями восприятия и воссоздания текстовой стратегии, манеры и, в итоге «образа автора» в иноязычной ультуре» [11].

Рассмотрим одни и те же смысловые предложения, используемые в художественных произведениях разными авторами. Синтаксическое строение ряда предложений в большей мере «облегчается» по причине замены неизосемических конструкций на изосемические, сравним первый и второй переводы:

Under these circumstances, it is not to be wondered at that a close intimacy arose between the two little captives (Poe A. E. «Hop-Frog») [11].

1. *Не приходится удивляться, что при этих обстоя-*

тельствах завязалась сплоченная дружба между юными пленниками (Рогов В., 1970).

2. *Не приходится удивляться, что эти два пленника сблизились между собой и сдружились.* (Сытина, 1908).

As I imagined, the ship proves to be in a current; if that appellation can properly be given to a tide which... thunders on to the southward... (Poe A. E. «Ms. Found in a Bottle») [12].

1. *Как я и предполагал, судно находится в полосе течения - если только такое название может быть применено к сильному морскому приливу, который быстро идет на юг...* (Бальмонт К., 1911).

2. *Как я и предполагал, корабль захвачен течением, если можно назвать течением этот очень быстро несущийся к югу поток...* («Вестник зарубежной литературы», 1912).

Te resemblance shall be so striking that the company of masqueraders will take you for real beasts... (Poe A. E. «Hop-Frog») [11].

1. *Сходство станет так поразительно, что все вас примут за настоящих обезьян...* (Энгельгардт М., 1914).

2. *Вы станете схожи, что никто и не додумается, что вы обезьяны не настоящие ...* (Викторов М., 1927).

Сравнивая слова, «завязалась дружба» — «сдружились», «сходство — схожи» и др., мы видим пары семантически родных слов, отличающиеся синтаксическими характеристиками. Одна составляющая пары — неизосемическая, другая — изосемическая. Отличие созданных конструкций этими составляющими существенно: один вариант показывает синтаксически осложненное, неизосемическое формирование, которое копирует создание подлинника, второй пример делает более простым «метод изложения» информации, внедряя более краткий изосемический текст, который приближает к обиходному жанру [2, С. 73].

Рассмотрим стилистическое действие изосемических / неизосемических моделей в переводе творений писателя Эдгара По. Стиль повествования Эдгара По утонченный, но не тяжеловесный [10, С. 45]. «Облегченные» стилистически интерпретации сближают нынешнего читателя и ликвидируют языковой барьер. Сопоставим примеры предложения из произведения «Hop-Frog», интерпретаторами в различные периоды времени:

The suggestion was at once overruled by the dwarf, who soon convinced the eight, by ocular demonstration, that the hair of such a brute as the orang-outang was much more efficiently represented by flax [11].

1. *Но она (мысль) была сейчас, же отвергнута карликом, который смог очень скоро убедить этих особей, что по внешнему виду шерсть такого животного как орангутанг, может быть представлена более верно посредством пеньки.* (Маракуева В. 1885).

2. *Но карлик решительно воспротивился этому предложению, доказав наглядно, что обезьяний волосной покров куда проще можно подделать с помощью льна.* (Сытина Д., 1908).

3. *Но карлик не был согласен на это и уговорил восьмерку, что лучше всего пенька заменит шерсть орангутанга.* (Викторов М. 1927).

4. *Но предложение было сразу же отвергнуто карликом, который скоро убедил всех восьмерых методом наглядной демонстрации, что шерсть орангутанга куда показательней представит льняная кудель.* (Рогов В. 1970).

Тексты Рогова В. и Маракуева В. (разница во времени почти 100 лет) оказались схожи в выборе стилистических методов: «изображена посредством пеньки», «убежден методом наглядной демонстрации». Остальные переводы стилистически «облегчены» за счет преобразования неизосемических оборотов. Мы видим, что и первые, и позднейшие интерпретации произведений Эдгара По, абсолютно различны между собой по стилю.

Какие обстоятельства такого феномена? Синтаксис повествований Эдгара По выступает в противоречиво-

сти с занимательностью произведения, замедляет чтение. Одни хотят «облегчить» художественный текст, поэтому использовали изосемические эквиваленты сложных моделей оригинального текста, другие же хотели показать оригинальность. В итоге появились переводы двух видов: упрощенные, но жизненные и увлекающие и «аналитически-интеллектуальные». Рассматривая синтаксис текста, можно сказать, что трансформация неизосемических конструкций в изосемические конструкций, разрушает длинные периоды подлинника, рекомбинирует число предикативных единиц текстов расположенных рядом [3, С. 40]. Однако нельзя не учитывать и тот факт, что иногда в художественном тексте автор передает свои чувства и эмоции, чтобы сформировать у читателя нужное отношение к тем или иным описываемым объектам. Это отношение может быть как положительным, так и отрицательным.

Таким образом, можем сделать *вывод* о том, что обороты конструкций изосемического и неизосемического вида в художественных текстах напрямую сопряжены с интерпретированием синтаксического плана текста и связаны с эмотивной характерностью, текстовой манерой и стилем, что принципиально важно для функционально-коммуникативного синтаксиса, где подклассы слов детерминированы на образование изосемических/неизосемических синтаксических моделей. Вместе с тем, преобразование неизосемических предложений в изосемические выявляет не только их содержание, но и дает возможность читателю соотнести факты действительности с фактами описанными в художественном произведении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антонова И. А. Лингводидактическое описание парадигмы простых предложений эмоционального содержания в целях преподавания русского языка как иностранного: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 Московский государственный университет им. М.В.Ломоносова]. - Москва, 2014. - 203 с.
2. Богданова Н.В. Переводческая специфика типичных синтаксических конструкций диалогической речи в художественном тексте // Сборник статей по материалам IV ежегодной научно-практической конференции. - 2016. - С. 72-76.
3. Вердеш А.А., Покровская Е.А. Вставные конструкции в контексте тенденций к синтаксическому расчленению и слиянию // *Lingua mobilis*. - 2014. - № 2 (48). - С. 37-45.
4. Громенко М. В. Личностно ориентированный подход в контексте обучения русскому языку как иностранному // Известия Юго-Западного университета. Серия Лингвистика и педагогика. - 2014. - №2. - С. 56-62.
5. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка // Наука. - 2004. - С. 544.
6. Лобачева Н.А. Сложные синтаксические конструкции // Учебное пособие для студентов нефилологических специальностей. Симферополь. - 2015. - С. 108-109.
7. Петрухин В.И., Громенко М.В. Креолизация языка современной журналистики как потребность социума // Успехи современной науки. - 2016. - №8, Том 3. - С. 26-30.
8. Пихурова А.А. Изосемическое слово в современном учебнике по русскому языку // Сборник материалов III Всероссийской научной конференции. - 2016. - С. 95-100.
9. Уржа А. В. Использование понятия изосемии в изучении синтаксиса и стиля переводных текстов // МИРС. - 2011. - №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-ponyatiya-izosemii-v-izuchenii-sintaksisa-istilya-perevodnyh-tekstov>
10. Fletcher Richard M. The Stylistic Development of Edgar Allan Poe. Paris, - 1973. - С. 122.
11. Poe A. E. Hop-Frog. [Электронный ресурс] // - Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

Режим доступа http://royallib.com/book/Poe_Edgar/Hop-Frog.html

12. Poe A. E. MS. Found in a Bottle. [Электронный ресурс] // - Режим доступа http://royallib.com/book/Poe_Edgar/MS_Found_in_a_Bottle.html

Статья поступила в редакцию 11.10.2017
Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.161.1

СУЩНОСТЬ ТЕРМИНОВ «ПРЕСУППОЗИЦИЯ» И «ПРЕЗУМПЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

© 2017

Жарина Ольга Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры
«Межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков» Института филологии,
журналистики и межкультурной коммуникации
Южный федеральный университет

(344006, Россия, Ростов-на-Дону, улица Б. Садовая, 105/42, e-mail: undina79@list.ru)

Аннотация. Цель: проанализировать теоретические основы понимания терминов «пресуппозиция» и «презумпция», исследовать подходы к проблеме их дефиниции, установить соотношение данных понятий в современной когнитивной лингвистике. Методы: выбор методов анализа и синтеза в качестве методов научного познания обусловлен темой исследования. Результаты: на основе анализа объемного пласта научной литературы по лингвистике и ее основным единицам автором даются дефиниции, наиболее полно отражающие характеристики данных явлений на современном этапе развития когнитивной лингвистики, определяется соотношение понятий «пресуппозиция» и «презумпция». Автор разграничивает данные понятия. Под пресуппозициями понимаются фреймы, относящиеся к фонду общежитейских знаний, экстралингвистические и лингвистические знания коммуникантов, выраженные имплицитно и требующие эксплицитного выражения лишь при наличии сбоя в коммуникации. Презумпции – имплицитные пропозиции, которые при наличии сбоя в коммуникации эксплицируются через проведение ряда операций логического вывода (непосредственное и опосредованное умозаключение, простой категорический или условно-категорический силлогизм). Научная новизна: в статье отражены тенденции рассмотрения понятий «пресуппозиция» и «презумпция» с учетом лингвистических исследований за последнее десятилетие. Практическая значимость: основные выводы и положения статьи можно использовать в научной деятельности, связанной с вопросами когнитивной лингвистики, когнитивных основ высказывания.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, когнитивные предтекстовые операции, пресуппозиция, фрейм, презумпция, силлогизм, энтимема.

THE ESSENCE OF THE TERMS «PRESUPPOSITION» AND «PRESUMPTION» IN MODERN COGNITIVE LINGUISTICS

© 2017

Zharina Olga Alexandrovna, candidate of philological sciences, associate professor, associate professor
of the department of «Intercultural Communication and Foreign Language Teaching», Institute of Philology,
Journalism and Intercultural Communication
Southern Federal University

(344006, Russia, Rostov-on-Don, st. B. Sadovaya, 105/42, e-mail: undina79@list.ru)

Abstract. Objective: to analyze theoretical fundamentals for understanding the terms «presupposition» and «presumption», research the main approaches to the problem of their definition, determine the correlation of these terms in modern cognitive linguistics. Methods: the choice of analysis and synthesis methods as the methods of scientific knowledge is caused by the topic of the research. Results: by analyzing a great amount of scientific literature on linguistics and its main units the author provides the definitions characterizing these phenomena in full scope at the present stage of cognitive linguistics development, determines the correlation of the terms «presupposition» and «presumption». The author distinguishes these terms. Presuppositions include frames, referring to common knowledge, extralinguistic and linguistic knowledge of the interlocutors. They are expressed implicitly and require explication in case of a communication failure. Presumptions are implicit propositions which are in case of a communication failure explicated by logical operations (direct and indirect conclusion, categorical and conditional syllogism). Scientific novelty: the article reflects the trends of considering the terms «presupposition» and «presumption», taking into account linguistic researches over the past decade. Practical value: the principle clauses and conclusions of the article can be used in scientific activity related to issues of cognitive linguistics, cognitive bases of utterance.

Keywords: cognitive linguistics, cognitive pretext operations, presupposition, frame, presumption, syllogism, enthymeme.

Для того чтобы понимание текста или высказывания стало адекватным, необходимы определенные условия, позволяющие эксплицировать имплицитное информативное содержание текста, то есть пресуппозиции или презумпции. Однако в настоящее время в лингвистике оба термина употребляются как синонимы, не имея определенных ограничений. Спорным является и вопрос о выделении существенных признаков, являющихся основой классификации данных явлений. Даже само определение понятия «пресуппозиция» не является однозначным и интерпретируется лингвистами по-разному.

В данной связи представляется целесообразным, проанализировав работы лингвистов, определить объем понятий «пресуппозиция» и «презумпция».

В отечественном языкознании пресуппозиции и презумпции рассматривались в качестве коммуникативных основ высказывания, а также предтекстовых мыслительных операций при порождении и понимании высказывания и текста в трудах Н.Д. Арутюновой [1], Е.В. Падучевой [2], Ю.Н. Власовой [3], Н.Ф. Иртеневой [4], Л.В. Лисоченко [5], Г.Г. Почепцова [6], М.Ю. Федосюка [7], и многих других.

Цель статьи – проанализировать теоретические осно-

вы понимания терминов «пресуппозиция» и «презумпция», исследовать подходы к проблеме их дефиниции, установить соотношение данных понятий в современной когнитивной лингвистике.

Ряд ученых отождествляет понятия «фоновые знания» и «пресуппозиция».

А.М. Пешковский, говоря о том, что речь является эллиптической по своей природе, что обусловлено стремлением любого человека не договаривать свои мысли, то есть в высказывании имплицитное выражение получает та информация, которая ясна для разговаривающих из обстановки, употребляет термин «предыдущий опыт» как синоним понятиям «фоновые знания» и «пресуппозиция» [8, с. 63].

В свою очередь, Н.С. Валгина под пресуппозициями понимает имплицитно выраженное «предварительное знание», позволяющее адекватно воспринимать текст [9, с. 10]. Так как участники коммуникации при продуцировании высказывания не эксплицируют ту часть информации, которая является не индивидуальным знанием, а относится к базе общих фоновых знаний, любое высказывание с формальной стороны является эллиптическим, при этом абсолютно полноценным в смысловом

отношении. В этой связи фоновые знания признаются учеными одним из необходимых условий реализации успешной коммуникации.

Основным критерием при классификации фоновых знаний Н.С. Валгина считает признак содержания фоновых знаний, согласно которому фоновые знания делятся на житейские, донаучные, научные, литературно-художественные. Кроме того, она предлагает классифицировать фоновые знания как тривиальные и нетривиальные. Как одно из средств создания подтекста автором отдельно рассматриваются индивидуальные фоновые знания [9, с. 11].

Классификации фоновых знаний в современной лингвистике разнятся. Об экстралингвистических составляющих коммуникативного акта, в том числе о фоновых знаниях, пишет В.Я. Шабес. Ученый классифицирует фоновые знания на социальные (знания, которыми владеют все коммуниканты до начала речевого акта), индивидуальные (знания, которыми владеют два участника коммуникации до начала речевого акта) и коллективные (знания, которыми владеют члены коллектива) [10, с. 7–11].

Согласно другой классификации, предложенной Е.М. Верещагиным и Н.М. Костомаровым, фоновые знания подразделяются на четыре типа: общечеловеческие, региональные, страноведческие и социальные (профессиональные) фоновые знания [11, с. 160–165, 210].

С развитием когнитивной лингвистики вокабуляр ученых дополнили новые термины «фрейм», «концепт», «гештальт» [12, с. 10]. В данной статье употребляем термин «фрейм» как некое ядро и все ассоциации, связанные с ним на основе общежитейских знаний, то есть как определенный тип фоновых знаний [13, с. 43–47].

Помимо употребления термина «фоновые знания» как синонима термину «пресуппозиция» ряд ученых оперирует терминами «предварительный договор» и «фонд общих знаний» [1, с. 84–89]. Например, в Г.А. Золотова под пресуппозициями понимает «фонд общих знаний», прошлый опыт участников коммуникации или другими словами «предварительный договор», «молчаливую предпосылку» процесса коммуникации. Она определяет пресуппозиции как «отношения, которые существуют между лингвистическими явлениями и внелингвистическими явлениями в речевом акте. В самом общем виде можно утверждать, что проблема пресуппозиций есть проблема внеречевых условий речевых актов, обеспечивающих правильное понимание высказывания» [14, с. 213].

Как коммуникативно-релевантные элементы в значении предложения, имеющие прямое отношение к психологическим, логическим и социальным аспектам речевой деятельности людей, пресуппозиции рассматриваются в работе Л.В. Лисоченко [5, с. 1]. Пресуппозиции базируются на экстралингвистических знаниях коммуникантов, а также их социальном опыте.

В трудах по лингвистике характеризуются следующие виды пресуппозиций: экзистенциальная (неоперациональная), лингвистическая, прагматическая, коммуникативная, смысловая, логическая (операциональная).

В лингвистических исследованиях прошлого столетия объем термина «экзистенциальная пресуппозиция» полностью соотносился с объемом термина «пресуппозиция существования». В современной лингвистике этот объем значительно расширился и как синоним стал употребляться термин неоперациональная пресуппозиция. В данной статье экзистенциальная пресуппозиция отождествляется с экстралингвистическими знаниями об окружающей действительности, о явлениях и предметах реального мира, об их взаимозависимости и взаимодействии. В настоящее время в связи с развитием прагматической лингвистики и коммуникативной грамматики принято выделять следующие подтипы экзистенциальной пресуппозиции: собственно экзистенциальная пресуппозиция (соотносится с экстралингвистическими знаниями

участников речевого акта), прагматическая пресуппозиция (определяется как знания прагматических особенностей процесса коммуникации) и коммуникативная пресуппозиция (соответствует знаниям коммуникативной цели речевого акта).

А.Ф. Папина делит пресуппозиции на явные и неявные. К неявной пресуппозиции она относит смысловую пресуппозицию. В ее интерпретации к смысловой пресуппозиции относится «авторство произведения, время и место его написания, время и место описанных событий, социальное положение общества и автора, его настроение в момент создания произведения, причины, побудившие автора написать данный текст» [15, с. 331]. Под явной пресуппозицией автор понимает лингвистическую пресуппозицию, которая заключается в том, что заглавие произведения содержит антецедент, который в тексте может быть повторен несколько раз при помощи местоимения с отсылкой к антецеденту. Таким образом, по её мнению, лингвистическая пресуппозиция отражает мысль, выраженную в главном предложении ментальным сказуемым и развернутую в придаточном изъяснительном предложении. Например: «Сообщили о том, что произошло загрязнение воды вследствие наводнения» [15, с. 330].

В другом аспекте понятие лингвистической пресуппозиции рассматривается Л.В. Лисоченко. К данному виду пресуппозиций автор относит знания языковой действительности, особенностей языковой структуры и парадигматических отношений в системе языка, значимых при продуцировании, экспликации и понимании имплицитной информации [5, с. 15].

Термин «логическая пресуппозиция» эквивалентен термину «операциональная пресуппозиция». Такие пресуппозиции характеризуются выводением имплицитного смысла посредством установления логических связей между эксплицитно выраженной информацией и «фондом общих знаний», представленным в сознании коммуникантов, но не имеющим языковой проекции в речи [16, с. 137].

Опираясь терминами формальной логики, операциональная пресуппозиция соотносится с операциями логического вывода, а именно: с непосредственным и опосредованным умозаключением. В свою очередь, характерная для умозаключений причинно-следственная связь выражается в наличие большей посылки, меньшей посылки и выводимого на их основе заключения. Однако такая полная формула реализации умозаключения встречается только в математических науках, в то время как естественному языку свойственно эксплицировать в речи сокращенный вариант умозаключения с опущением одной из частей силлогистической структуры. Такой редуцированный силлогизм называется энтимемой [17, с. 227].

М.Ю. Федосюк вместо термина «операциональная пресуппозиция» употребляет термин «презумпция». В его трактовке презумпции составляют те компоненты содержания, которые автор текста считает не требующими доказательства и известными реципиенту, а также обладающими свойством сохранять свою истинность при отрицании [7, с. 19]. Если в процессе коммуникации реципиент презумпции не соответствуют действительным знаниям реципиента, то последний воспринимает их как имплицитно продуцируемые сообщения [7, с. 20].

Термин презумпция также встречается в работе Е.В. Падучевой, написанной в 1985 году [18]. Впервые употребление данного термина она приписывает математику и философу Готтлобу Фреге в 1892 году, который выделял только экзистенциальные презумпции в узком понимании этого термина, то есть презумпции, раскрывающие связи между именами и дескрипциями. «Если мы что-либо утверждаем, то всегда имеется презумпция, что все простые и сложные имена в нашем утверждении имеют денотаты» [Цит. по: 18, с. 54].

В настоящее время объем термина «презумпция» го-

раздо шире. По Е.В. Падучевой, «презумпция – это подразумеваемый семантический компонент предложения, не выраженный в нем с достаточной эксплицитностью» [2, с. 122]. По её мнению, «понятие презумпции открывает пути более полного моделирования способностей человека извлекать информацию, содержащуюся в языковом тексте» [2, с. 122]. Ученый подчеркивает, что в любом тексте наравне с эксплицитно выраженной информацией присутствуют сведения, которые выражены не в явном виде, а подразумеваются и правильно интерпретируются коммуникантами, то есть всевозможные импликации, коннотации, имплицитур, правдоподобные заключения, следствия, конъектуры и т.д.

Таким образом, анализ теоретических исследований показал, что термины «пресуппозиция» и «презумпция» не имеют однозначной трактовки и порой отождествляются учеными.

В данной статье считаем уместным разграничить данные термины.

Под пресуппозициями понимаем фреймы, относящиеся к фону общежитейских знаний, экстралингвистические и лингвистические знания коммуникантов, выраженные имплицитно и требующие эксплицитного выражения лишь при наличии сбоя в коммуникации. В процессе коммуникации и при порождении текста автор решает вопрос о соотношении эксплицитной и имплицитно выраженной информации. Выбор в пользу преобладания того или иного вида информации обусловлен одновременно стремлением автора облегчить восприятие и понимание продуцируемого текста, то есть выразить мысль максимально эксплицитно, равно как и стремлением к экономии речемыслительных усилий, то есть стремлением к имплицитности, что позволяет оказать на собеседника большее эмоциональное воздействие [19, с. 90].

Любая ситуация – это многокомпонентная структура, в которой можно выделить более мелкие пропозиции, являющиеся неотъемлемой частью данной ситуации. Как правило, в готовом произведении в связи с экономией речемыслительных усилий, малозначимые пропозиции не имеют языковой проекции, то есть элиминированы в тексте, представлены имплицитно, но при этом легко восстанавливаются реципиентом из эксплицитно выраженных компонентов. Наличие имплицитных пропозиций не нарушает текстового единства, так как имплицитное содержание легко реконструировать при наличии сбоя в понимании или коммуникации, если оно заложено в «фонде общих знаний» [16, с. 160].

Презумпции в нашем понимании – имплицитные пропозиции, которые при наличии сбоя в коммуникации эксплицируются через операции логического вывода: непосредственное и опосредованное умозаключение, простой категорический или условно-категорический силлогизм. Любой силлогизм включает в себя три суждения: большую посылку, меньшую посылку и заключение. Если отсутствует хотя бы одно звено силлогизма, логические выводы невозможны. В естественном языке не все звенья силлогизма имеют языковую проекцию, как правило, одно логическое звено редуцируется. Данный процесс объясняется способностью человеческого мышления сохранять элиминированное суждение без языковой формы, но ощутимо для реципиента, владеющего тем же естественным языком [20, с. 109–110]. Имплицитное содержание, не имеющее языкового оформления, все же воспринимается и интерпретируется реципиентом. Мысль, не выраженная явно и без собственной языковой проекции, в данном случае представлена косвенно, через взаимодействие других языковых форм. Элиминируется только словесно выраженная языковая форма, но сам процесс протекания мысли сохраняется. Языковая проекция всегда меньше содержания текста, что обусловлено законами экономии речи. В любом высказывании в имплицитной форме присутствуют все три суждения силлогизма, при этом

эксплицитная форма представляет собой энтимему. В логике энтимема – это силлогизм, в котором редуцировано одно из суждений: большая посылка, меньшая посылка или заключение [21, с. 215]. Связь между суждениями силлогизма осуществляется мысленно на основе наличных в формах языка трех терминов силлогизма, достаточных для репрезентации полного заключения. Таким образом, в реальной практике мышления и речи энтимемы выступают языковой проекцией редуцированных умозаключений при порождении текста и служат средством усиления имплицитности текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Арутюнова Н.Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1973. №1. Т.32. С. 84-89.
2. Падучева Е.В. Понятие презумпции в лингвистической семантике // Семантика и информатика. Вып.8. М., 1977. С. 91–124.
3. Власова Ю.Н. Влияние пресуппозиции на выбор синонимичных синтаксических конструкций // Проблемы грамматической семантики. Ростов-на-Дону: РГПИ, 1978. С. 73-76.
4. Иртеньева Н.Ф. О лингвистической пресуппозиции // Проблемы семантического синтаксиса (Лингвистическая пресуппозиция). Пятигорск, 1975. С. 13-14.
5. Лисоченко Л.В. Высказывания с имплицитной семантикой (Логический, языковой и прагматический аспекты). Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 1992. 160 с.
6. Почепцов Г.Г. Конструктивный анализ структуры предложения. Киев: Вища школа, 1971. 191 с.
7. Федосюк М.Ю. Неявные способы передачи информации в тексте. М.: Наука, 1986. 180 с.
8. Пешковский А.М. Избранные труды. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1959. 252 с.
9. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 173 с.
10. Шабес В.Я. Событие и текст. М.: Высшая школа, 1989. 175 с.
11. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Русский язык, 1983. 248 с.
12. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие. Минск: ТетраСистемс, 2004. 256 с.
13. Жарина О.А. «Концепт» vs «фрейм»: проблема дефиниции и соотношения понятий в современной когнитивной лингвистике // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3(20). С. 43–47.
14. Золотова Г.А. Очерк функционального синтаксиса. Изд. 3-е. М.: URSS, 2009. 352 с.
15. Папина А.Ф. Текст: его единицы и глобальные категории. М.: Эдиториал УРСС, 2002. 368 с.
16. Малычева Н.В. Текст и сложное синтаксическое целое: системно – функциональный анализ. Ростов-на-Дону: АПСН, 2003. 180 с.
17. Асмус В.Ф. Логика. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 392 с.
18. Падучева Е.В. Высказывание и его соотношение с действительностью. М.: Наука, 1985. 271 с.
19. Арнольд И.В. Импликация как прием построения текста и предмет филологического изучения // Вопросы языкознания. 1982. №4. С. 83–89.
20. Жарина О.А., Борисенко В.А., Самофалова М.В. Способы выражения имплицитных пропозиций на основе презумпции в простом предложении (на материале русских художественных текстов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 1-1 (55). С. 109–111.
21. Кривоносов А.Т. Слово и мысль. Вопросы взаимодействия языка и мышления. Москва; Нью-Йорк: Авторское издание, 2017. 548 с.

Статья поступила в редакцию 26.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 821.161.1

«ВОЙНА И МИР» Л.Н.ТОЛСТОГО И СЕМЕЙНОЕ ПРАВО РОССИИ НАЧАЛА XIX ВЕКА

© 2017

Жаров Владимир Алексеевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры
гражданского и уголовного права и процесса,

*Российский государственный социальный университет, филиал в г. Клину
(141600, Россия, Клин, Волоколамское шоссе, 20/1, e-mail:zhavlar@mail.ru)*

Аннотация. Цель: на основе сопоставления сюжетных коллизий и нормативно-правовых документов начала XIX века определить роль существовавших в указанное время положений права в развитии сюжета романа Л.Н.Толстого «Война и мир». Методы: в основе анализа лежит диалектическая парадигма, определяющая глубинную связь юридической науки и художественной литературы как составных элементов более общего порядка – культуры, что определяет выбор частных методов исследования: литературоведческого, сравнительно-сопоставительного, дискурсивного, формально-юридического. Результаты: на основе анализа правовых норм, регулирующих семейные отношения в Российской империи начала XIX века, определена роль существовавших в указанное время норм права, касающихся прежде всего семейно-церковного статуса персонажей, в развитии линий сюжета романа-эпопеи «Война и мир», рассмотрена степень влияния норм права на детерминированность поступков главных и второстепенных героев указанного произведения. Научная новизна работы: данная статья впервые на основе комплексного применения методов научного анализа определяет нормы права как фактор развития сюжета роман Л.Н.Толстого «Война и мир». Практическая значимость: основные положения статьи, рассматривающие диалектическое единство художественной литературы и права, могут быть применены в научной и педагогической деятельности при анализе вопросов этимологии права и определении движущих начал сюжета литературного произведения.

Ключевые слова: семья, семейное право; церковное право, художественная литература; заключение брака, венчание.

«WAR AND PEACE» BY L. N. TOLSTOY AND THE FAMILY LAW OF RUSSIA
OF THE EARLY XIX CENTURY

© 2017

Zharov Vladimir Alekseevich, candidate of philological Sciences, associate Professor
of civil and criminal law and procedure

*Russian state social University, branch in Klin
(141600, Russia, Klin, Volokolamskoe shosse, 20/1, e-mail:zhavlar@mail.ru)*

Abstract. Objective: on the basis of comparison plot conflicts and legal documents of the early XIX century to define the role existing at a specified time, the provisions of law in the development of the plot of the novel by L. N. Tolstoy's "War and peace". Methods: the analysis is based on a dialectical paradigm that defines the fundamental linkage between legal science and literature as integral elements of a more General nature – culture, which determines the choice of particular methods of research: literary, comparative, discursive, formally legal. Results: based on the analysis of legal rules governing family relations in the Russian Empire beginning of the XIX century, defined the role of existing at a specified time of the law, mostly relating to the family of the Church to the status of characters, development of plot lines of the novel-epopee "War and peace", considers the impact of law on the determinism of actions of major and minor characters of the specified works. Scientific novelty of the work: this article is for the first time on the basis of complex application of methods of scientific analysis determines the rule of law as a factor in the development of the plot of the novel by L. N. Tolstoy's "War and peace". Practical relevance: the main provisions of the articles considering the dialectical unity of literature and law, can be applied in scientific and pedagogical activity in the analysis of the etymology of law and determine the driving started of the plot of a literary work.

Keywords: family, family law, ecclesiastical law, literature; marriage, wedding.

И право, и литература фиксируют степень развития общественных отношений и являют собой отражение фактического положения вещей. Разводя эти явления культуры и отрицая взаимосвязь между ними, мы искусственно ограничиваем сферу познания, загоняя исследователя в прокрустово ложе узкой специализации. «Убедившись в необходимости целостного естествознания, по существу, уже возникшего, мы должны сделать следующий шаг – к целостной общечеловеческой культуре, применяя общий, единый эволюционно-синергетический подход к природе, обществу и человеку [1, с.511]. Акцент на атомизацию предмета исследования ведет к отрицанию диалектической взаимосвязи социальных явлений.

Исходя из данного тезиса, рассмотрим частные аспекты семейного права Российского государства начала XIX века, нашедшие свое отражение на страницах романа Л.Н.Толстого «Война и мир». В описываемое на страницах романа время и позднее, во время его написания, семейное право не являло собой, как теперь, детализированное единое целое, а представляло своего рода конгломерат различных отраслей права (преимущественно церковного), объединенных понятием «семья». Роман «Война и мир» может рассматриваться и анализироваться не только как художественное отражение реалий того времени, но и как материал для исследований правоведческого характера.

Семейное право можно трактовать как воплощение

определенной степени социальной ответственности в системе, где непрерывным условием является «взаимодействие индивида и социума»[2,с.15].

Семейное право как таковое включает в себя множество аспектов. Рассмотрим конкретный вопрос заключения брака в его материальных и процессуальных аспектах.

В событийное время романа «Война и мир» основным регулятором указанных отношений было церковное право, а основным законодательным документом была «Кормчая книга» – сборник греко-римских законов, постановлений вселенских соборов и мнений авторитетных лиц церкви. В ней жестко оговаривались условия заключения брака. Так, например, разрешалось вступать в брак не более трех раз – четвертый брак признавался недействительным. Это положение детализировано более поздним и собственно русским церковно-правовым документом – «Стоглавом»: «...первый <...> брак – закон; второй – прощение; третий – законопреступление; четвертый – нечестие, понеже свинское есть житие» (Стоглав, гл. 23) [3, т.2, с.289]. Причины расторжения предыдущих браков не играли никакой роли. Цитируемый фрагмент «Стоглава» имеет непосредственное отношение к судьбам главных героев «Войны и мира»: Андрей Болконский и Пьер Безухов стояли на пороге второго брака – «прощения». Болконский оказался внутренне не соответствующим понятийной сути этого брака, с его стороны не последовало прощения

проступку Наташи Ростовой – второй брак не состоялся. Пьер, первоначально негативно относившийся к тому же проступку, в конечном итоге оказался выше личных амбиций. Также показательно отношение упомянутых героев к женам от первого брака: категорическое – на грани активного – неприятие Болконским княгини Лизы и смирение со своей долей – своего рода прощение – Пьера.

Каноническим условием для заключения брака было предварительное согласие родителей жениха и невесты: «...во властию родителей суть совокупляющемуся браку» (Кормчая книга, гл.48, грань 4). У Толстого данная норма отражена так: «Для женитьбы нужно было согласие отца, и для этого на другой день князь Андрей уехал к отцу» [4, т.10, с.222]; «Князь Андрей <...> решил исполнить волю отца: сделать предложение и отложить свадьбу на год» [4, т.10, с.223].

В период описываемого в романе времени этот постулат был широко известен (Соня передает Наташе слова Веры о Николае: «...маменька никогда не позволит ему жениться на мне» [4, т.9, с.80]), но был уже не таким незыблемым, как ранее: в начале части IV в размышлениях Николая Ростова об Андрее Болконском мы можем найти следующий пассаж: «... ежели он любит Наташу, то может обойтись и без разрешения сумасбродного отца» [4, т.10, с.226]. Очевидно, что перед нами отсылка к уже имевшим место фактам, нарушавшим незыблемость принципа обязательного согласия родителей. В тексте романа не указано последствий такого рода ослушания, но о том, что последствия могли быть довольно серьезные, говорят слова княжны Марьи Болконской: в разговоре с Пьером, упоминая о скором истечении годовой отсрочки на брак Андрея, возникшей по настоянию старого князя Болконского, она волнуется о судьбе брата: «...Андрей так много рискует, делая это против воли отца...» [4, т.10, с.297]. Напомним: под «этим» подразумевается не брак без согласия родителей, а только неодобрение выбора сына. Еще одно доказательство тому, что брак без согласия родителей существовал, но не одобрялся, – позиция Марьи Дмитриевны Ахросимовой, изложенная в разговоре с Наташей Ростовской: «Оно, разумеется, князь Андрей не дитя и без него (отца – В.Ж.) обойдется, да против воли в семью входить нехорошо» [4, т.10, с.305]. Как видим, здесь осуждение нарушения традиции идет скорее не в правовом, а морально-этическом плане. Подобных взглядов (вопрос – насколько искренне) придерживается и сама Наташа в споре с Николаем: «...дурно было бы вступать в семью против воли отца, что она сама этого хотела» [4, т.10, с.229].

То, что положения «Кормчей книги» не являются незыблемыми, подтверждает и попытка Николая жениться на Соне: «Графиня, давно замечавшая то, что происходило между Соней и Николаем, и ожидавшая этого объяснения, молча выслушала его слова и сказала сыну, что он может жениться на ком хочет; но ни она, ни отец не дадут ему благословения на такой брак» [4, т.10, с.279]; «Николай то умолял мать простить его и Соню и согласиться на их брак, то угрожал матери тем, что ежели Соню будут преследовать, то он сейчас же женится на ней тайно» [4, т.10, с.280]; и отказ Сони Долохову: по словам Наташи, «...сколько ее ни просила мама, она отказала, и я знаю, она не переменил, если что сказала...» [4, т.10, с.39]; и то, что сама Наташа «...отказала своему жениху без ведома родителей» [4, т.10, с.348].

Некоторые нормы права были продекларированы, но скрупулезно не выполнялись: так, по «Стоглаву» при повторном браке назначалась двухгодичная епитимья (Стоглав, гл. XIX) [3, с.289]. Если Болконский не нарушал данного положения, то Пьер являлся явным нарушителем: не прошло двух лет после смерти Элен, как состоялась свадьба Наташи, вышедшей в 1813 году за Безухова.

На станицах романа упомянуто обручение. К XIX веку из обязательного акта, предшествующего венчанию

и накладывающего определенные обязательства («...заключению брака предшествовал обряд обручения (сговор)») [3, с.229], обручение превратилось в род обряда, не влекущего за собой строгой ответственности. Читаем: «Обручения не было, и никому не было объявлено о помолвке Болконского с Наташей <...> Князь Андрей бывал каждый день у Ростовых, но не как жених обращался с Наташей: он говорил ей вы и целовал только руку» [4, т.10, с.228].

Также в романе «Война и мир» рассматриваются вопросы, пользуясь современным юридическим языком, процедурной действительности заключения брака. При попытке похищения Наташи «...Курагин должен был <...> ее <...> везти <...> в село Каменку, где был приготовлен расстриженный поп, который должен был обвенчать их» [4, т.10, с.351]. Венчание в этом случае не имело бы юридической силы, потому что было нарушено несколько существовавших в то время правовых норм. Закон строго запрещал венчаться не в своем приходе, «...ибо сие, кроме укоризны своих пастырей, еще являет, что так женившийся в подозрении суть неправильного сочетания» [5, т.VI, № 3.718. с.343.]. Когда по каким-либо причинам венчание проходило в другом приходе, то священник прихода жениха и невесты давал им письменное разрешение на заключение брака – в тексте «Войны и мира» на это нет и намека. Закон также требовал, чтобы венчание проходило только в церквях, и запрещал венчать в часовнях или иных местах («...чтоб оные священники мимо церкви в часовнях отнюдь никого не венчали, под опасением лишения чина их») [5, т. XVIII, №13.334. с.969], тем более тайно: «Никто же втайне да не венчается, но при множайших людях» (Кормчая книга, гл. 48, грань 4). Из текста «Войны и мира» неясно, где должно было проходить венчание, но характеристика проводящего обряд – «расстриженный поп» – позволяет исключить культовые места. Упомянутые в тексте «...два свидетеля – Хвостиков, бывший приказный <...> и Макарин, отставной гусар» [4, т.10, с.351] тоже не соответствуют требованию закона о «множайших людях».

При заключении брака с 1764 года делались записи в метрическую книгу – табель; при этом главное внимание уделялось семейному положению лиц накануне венчания. Необходимо было занести в табель имена венчавшихся, дату венчания, имена поручителей и священников [5, т.VII, № 4.480. с.266-267]. Табеля велись приходскими священниками и хранились у них же, поэтому никаких записей о венчании Курагина и Ростовской не могло быть даже при совершении обряда, т.е. и эта норма закона оказывалась нарушенной.

Но даже при формальном соблюдении всех вышеперечисленных условий брак Курагина с Ростовской не мог быть признан действительным. Причина тому – двоебрачие. «Два года тому назад <...> один польский небогатый помещик заставил Анатоля жениться на своей дочери. Анатолю весьма скоро бросил свою жену и за деньги, которые он условился высылать тестю, выговорил себе право слыть за холостого человека» [4, т.10, с.335]. Обратим внимание на глагол «слыть», т.е. расторжения брака не было и де-юре Анатолю был женат. По законам того времени второй брак при действительном (хотя бы номинально) первом при всех условиях признавался недействительным, и Анатолю об этом знает: «Ежели этот брак будет недействителен <...> значит я не отвечаю» [4, т.10, с.353]. Впрочем, об отсутствии для себя последствий он заблуждается, как заблуждается и Долохов, говоря Анатолю: «Узнается дело, что ты женат. Ведь тебя под уголовный суд подведут» [4, т.10, с.353]. Уголовное преступление при подобных обстоятельствах могло грозить простолудину. В «Воинском артикуле» говорилось следующее: «Кто при живой жене своей на другой браком сочетается, и тако две жены разом иметь будет, онаго судить по церковным правилам» [5, т.V, № 3.006. Артикул 171. с.372]. «Церковные правила» гласили следующее: виновная сторона несла наказание – возвраще-

ние к законным супругам, ссылка в монастырь, штраф, размер которого, впрочем, законом не определялся [5, т. XIX, № 14.229. с.1063]. За нарушения условий венчания наказывался священник: чаще всего его лишали сана. При признании брака недействительным невиновной стороне разрешалось новое супружество без каких-либо оговорок. В «Воинском артикуле» зафиксирована следующая норма: «А ежели супруг или хотя супруга к тому обмануты, в супружество вступить с тем, кто уже женат, оный от всякого наказания уволен, и в прежней чести и достоинстве содержан будет» [5, т. V. №3.006. Артикул 172. с.372].

В тексте романа мы можем встретить указание на обычный возраст женитьбы: в 10 главе тома I Борис отвечает на вопрос Наташи: «...еще четыре года... Тогда я буду просить вашей руки» [4, т.9, с.54]. И раньше, и далее по тексту встречаются упоминания о том, что Наташе тринадцать лет, соответственно, нетрудно произнести простые вычисления. Впрочем, здесь мы, очевидно, сталкиваемся с нижней границей общепринятого брачного возраста для женщин: не являясь необычным и более поздний возраст для выхода замуж: «Жюли было двадцать семь лет» [4, т.10, с.298], когда ей, богатой невесте, было сделано благосклонно принятое ею предложение Бориса Друбецкого.

С брачным возрастом связано еще одно наблюдение Л.Н.Толстого, не имеющее под собой кодифицированной правовой базы, – речь идет об обычае, о «хорошем тоне»: «Мужчина <...> побоялся бы ездить каждый день в дом, где была семнадцатилетняя барышня, чтобы не компрометировать ее и не связать себя» [4, т.10, с.297]. Подобное замечание напоминает о том, что зачастую на основе закона лежит обычай, традиции; нарушение традиций, общепринятых условностей приводит к определенным последствиям, тесно связанным с законом: «...связать себя». Попытка выйти за рамки приличий, отрицание обычая может опять-таки привести к конфликту, разрешение которого может лежать как в правовом поле, так и вне его: Ахросимова Марья Дмитриевна боится, «...чтобы граф или Болконский, который мог всякую минуту приехать, узнав дело, которое она намерена была скрыть от них, не вызвали на дуэль Курагина», причем подобное поведение не только жениха, но и отца не было чем-то из ряда вон выходящим для нравов общества того времени: «Ведь он, отец твой, я его знаю, ведь он его на дуэль вызовет...» [4, т.10, с.348].

Защите со стороны старшего поколения – преимущественно отца – подвергались не только дочери, но и сыновья, в том числе и в финансовых проблемах: «...Анатолий Курагин жил в Москве, потому что отец отослал его из Петербурга, где он проживал более двадцати тысяч в год деньгами и столько же долгами, которых кредиторы требовали у отца. Отец объявил сыну, что он в последний раз платит половину его долгов» [4, т.10, с.321]. Обратим внимание на то, что кредиторы полагали обязанной стороной не самого должника, а его отца, что явно не соответствует норме права, но великолепно укладывается в систему обычаев того времени, и князь Василий жалуется Шерер, что «...этот Анатолий мне стоит сорок тысяч в год» [4, т.9, с.8], но, как видим, исправно платит. Князя должна утешать относительная немногочисленность его семейства по сравнению хотя бы с семейством Ростовых, у которых детей «...было двенадцать человек» [4, т.9, с.43]. Впрочем, подобная плодovitость была явно не редкостью в то время: старый граф Безухов, отец Пьера, оставил о себе следующие воспоминания: «У него их (детей – В.Ж.) двадцать незаконных...», «Детям своим он и счет потерял» [4, т.9, с.45-46].

Здесь мы можем повернуть вопрос другой гранью: нельзя не заметить явного доминирования в семье мужчин. Андрей Болконский как о деле решенном в разговоре с Шерер говорит о том, что его жена Лиза «...поедет в деревню» во время его отсутствия в связи с обязан-

ностями адъютанта у Кутузова. Здесь нет императива, ссылки на свои законные права, и вместе с тем краткостью фразы, отсутствие всякого обоснования этой поездки свидетельствуют о том, что князь Андрей пользуется своим правом мужа как некой несомненной данностью, не требующей никакого обоснования. Борис Друбецкий «...уже давно в воображении своем считал себя обладателем пензенских и нижегородских имений и распределял употребление с них доходов» [4, т.10, с.304], будучи лишь претендентом на руку Жюли Карагиной, реальной наследницей вышеупомянутых имений. Вряд ли возникнут сомнения, что вместе со статусом мужа Борис получит полное и безраздельное, практически ничем не ограниченное право распоряжаться бывшей собственностью невесты.

Впрочем, мужское доминирование в рамках семьи не ограничивалось только вертикалью «муж – жена». Не об этом ли говорит следующий отрывок: «...после охоты, в комнате, Николай уже не считал нужным выказывать свое мужское превосходство перед сестрой» [4, т.10, с.252]. «Не считал нужным...» Иными словами, в иных случаях Николай считал по-иному, и что было причиной тому? Напомним, что Николай Наташу «...любил больше всех из семьи» [4, т.10, с.229].

Литература и право находятся в глубинной, хотя и не всеми признанной взаимосвязи, являя собой ветви одного древа – национальной культуры [6, с.76], и диалектическая их взаимообусловленность в последнее время признается все большим числом исследователей [6, с.78], в том числе и в сфере семейного права [8, с.34]. Разумеется, Л.Н.Толстой во главу угла ставил исследование «диалектики души», но данный анализ невозможен вне реальных условий бытия героев, в том числе при игнорировании норм права изображаемого периода. При отсутствии прямого указания на юридические нормы событийного времени «Войны и мира», на т.н. «букву закона» в тексте романа неоднократно упоминаются, пусть и не напрямую, правовые реалии начала XIX века, и знание этих реалий способствует более полному и адекватному пониманию глубинных течений сюжета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Горбачев В.В. Концепции современного естествознания. – М.: ООО «Издательский дом "ОНИКС"»; ООО «Издательство "Мир и образование"», 2003. 573 с.
2. Модернизация социально-экономической сферы в современной России: проблемы и суждения монография / под ред. Н.В.Филиновой, А.Н.Сухарева, И.А.Толстой. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – 188с.
3. Российское законодательство X-XX веков: В 9-ти томах. М., Юридическая литература, 1984-1994.
4. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: В 90 томах. М., Гослитиздат, 1928-1958гг.
5. Полное собрание законов Российской империи. СПб., 1830.
6. Гусев А.А. Концептуальные основания культуры / Состояние и перспективы развития научных исследований в социальной, экономической и правовой сфере: Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции [Электронный ресурс] – Тверь: ЦНиОТ, 2015. С.74-79.
7. Куксин И.Н. Юридические сюжеты в русской литературе: симбиоз содержания и формы / И.Н.Куксин, Ж.Б.Иванова // Ценности и смыслы. 2016, №1 (41). – С.78-84.
8. Матвеев П.А. Метод правового регулирования семейных отношений / Юридический вестник Кубанского юридического университета. 2013, №4 (17). – С.33-36.

Статья поступила в редакцию 02.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 821.61.1

АНГЛИЙСКИЕ БАЛЛАДЫ В ПЕРЕВОДАХ ВС. РОЖДЕСТВЕНСКОГО:
«НАСЛЕДНИК ПОМЕСТЬЯ ЛИНН»

© 2017

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)
Дурина Ольга Александровна, преподаватель кафедры романо-германской филологии
Пензенский государственный университет
(440026, Россия, Пенза, улица Красная, 40, e-mail: olg.durina@gmail.com)

Аннотация. В статье впервые обобщаются материалы, связанные с деятельностью раннего Вс.А.Рожественского (1895–1977) как переводчика английских народных и литературных баллад. Переводы, частично опубликованные на рубеже 1910 – 1920-х гг. и в новейшее время, частично сохранившиеся в виде машинописей с редакторскими корректурами в фонде издательства «Academia» Российского государственного архива литературы и искусства (ф. 629, оп. 1, ед. хр. 1784), свидетельствуют о значительном интересе раннего Вс.А.Рожественского к английской традиционной культуре и истории. Если переводы баллад о Робин Гуде и литературных баллад Р.Саути были напечатаны вскоре после создания, то подавляющему большинству английских народных баллад в интерпретации Вс.А.Рожественского пришлось ожидать публикации долгие десятилетия, вплоть до выхода в 2000 г. составленной Л.И.Володарской «Антологии английской поэзии», вобравшей в себя архивные материалы, редактировавшиеся Н.С.Гумилевым. Но и эта книга не стала исчерпывающим сводом материалов по теме, в нее не вошли переводы баллад «Старый Мэйтлен», «Наследник поместья Линн», «Батрак», «Жених-дьявол», «Свадьба сэра Гэвейна», «Два ворона», «Как жил и умер Мальчик-с-пальчик». Настоящая публикация, дающая общее представление о переводном балладном творчестве раннего Вс.А.Рожественского, намечает перспективы большого аналитического исследования данной темы и представляет читателям перевод баллады «Наследник поместья Линн», достаточно хорошо известной в России в других, позднейших прочтениях.

Ключевые слова: английская баллада, Вс.А.Рожественский, поэзия, художественный перевод, история русской переводной художественной литературы, традиция, художественная деталь, русско-английские литературные и историко-культурные связи, межкультурная коммуникация.

ENGLISH BALLADS TRANSLATED BY VS.A.ROZHDESTVENSKY:
“THE HEIR OF LINNE”

© 2017

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)
Durina Olga Aleksandrovna, lecturer of the department of Germanic und Romance Languages
Penza State University
(440026, Russia, Penza, 40 Krasnaya Street, e-mail: olg.durina@gmail.com)

Abstract. The paper for the first time presents generalised materials connected with early work of Vs.A.Rozhdestvensky (1895–1977) as a translator of English folk and literary ballads. The translations were published partially at the turn of 1910–1920 and in the modern age. They partly preserved in the form of editorially revised typescripts in the publishing house «Academia»’s fund in the Russian State Archive of Literature and Arts (fund 629, list 1, unit of issue 1784). These works indicate considerable interest displayed by Vs.A.Rozhdestvensky in the earliest years of his career to the traditional English culture and history. If his translations of literary ballads by R. Southey and ballads about Robin Hood were published soon after their creation, then the overwhelming majority of English folk ballads translated by Vs.A.Rozhdestvensky had to wait for the publication for many decades until 2000 when the book “Anthology of English poetry” by L.I.Volodarskaya was issued. The book includes archival materials edited by N.S.Gumilyov. But this book is not an exhaustive code of materials on the subject; it does not comprise the translations of “Old Maitland”, “The Heir of Linne”, “The Cotter”, “The Daemon Lover”, “The Marriage of Sir Gawain”, “The Twa Corbies”, “Hop-o’-my-thumb life and death”. The paper presenting the general concept of the balladic works translated by Vs.A.Rozhdestvensky in the earliest years of his career offers the prospects of extensive analytical research on this topic. It also presents the translation of ballad “The Heir of Linne” for the readers which is well-known in Russia in other later interpretations.

Keywords: English ballad; Vs.A.Rozhdestvensky; poetry; literary translation; history of Russian translated fiction; tradition; 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. Вс.А.Рожественский (1895–1977) принадлежал к числу наиболее значительных русских поэтов советской эпохи. В молодости принадлежал ко второму «Цеху поэтов», разрабатывал восходящую к творчеству Н.С.Гумилева «экзотическую» линию акмеизма, впоследствии перешел от модернистской поэтики к традиционной. В 1920–1924 гг. был секретарем Петроградского отделения Всероссийского союза поэтов, во второй половине 1920-х гг. входил в творческое объединение ленинградских писателей «Содружество». Вместе со страной Вс.А.Рожественский пережил все радости и трудности: в составе литературных бригад участвовал в стройках Первой пятилетки, входил в народное ополчение во время Великой Отечественной во-

йны. Он был одним из немногих русских акмеистов, кто, сменив направление творчества, смог весьма гармонично вписаться в советскую литературную действительность, подготовить и издать значительное число новых поэтических сборников.

К сожалению, интерес к творчеству Вс.А.Рожественского в последние десятилетия не столь значителен, как этого заслуживает один из лучших поэтов и переводчиков. Конечно, среди переводов Вс.А.Рожественского были как бесспорные успехи, особенно в интерпретациях лирики, и досадные провалы, к числу которых можно отнести, например, перевод трагедии Кристофера Марло «Мальтийский еврей». Однако при всех оговорках нельзя не признать масштабности его творческой деятельности, вобравшей в себя разные эпохи, литературные направления, показавшей преемственность традиций. Из статей о творчестве Всеволода

Рождественского необходимо особо выделить материалы Н.В.Налегаич из Кемеровского государственного университета, рассмотревшей произведения («Я начал день свой пушкинским стихом...», «Для всех раскрыты грустные страницы...», «Звезда»), образность, тематика и мотивы которых восходят к стихотворению И.Ф.Анненского «Среди миров» [1], раскрывшей воплощенный в лирике Вс.А.Рождественского («Сквозь падающий снег над будкой с инвалидом...», «На книге "Тихие песни" Ин.Анненского», «Музыка в Павловске (Девятисотые годы)», «Город Пушкина», «Иннокентий Анненский (Две тени)») образ И.Ф.Анненского как Царскосельского лебедя, учителя поэтов [2]. В контексте русско-зарубежных литературных связей творчество Вс.А.Рождественского рассматривалось в статьях Д.Н.Жаткина и А.А.Рябовой [3; 4]. Интересные публикации на материале наследия отца подготовили дочери Вс.А.Рождественского – Милена и Татьяна, профессора филологического факультета Санкт-Петербургского университета, использовавшие материалы из семейного архива [5; 6; 7]. Творчество Вс.А.Рождественского аллегорично, наполнено мотивами и образами поэтов-предшественников; можно говорить о мифологеме Крыма в наследии поэта, о роли в нем «петербургско-ленинградского» и «царскосельского» текстов, о темах Русского Севера, русской природы, русского зодчества, влиянии античной и европейской культур, о восприятии Вс.А.Рождественским лирики парнасцев, сочинений Беранже, Анатоля Франса, Леконта де Лиля и др.

Формирование целей статьи (постановка задач). В статье ставится цель обобщить материалы, связанные с деятельностью раннего Вс.А.Рождественского (1895–1977) как переводчика английских народных и литературных баллад, а также представить неизвестный ранее перевод баллады «Наследник поместья Линн», выполненный на рубеже 1910–1920-х гг., отметить редакторские правки Н.С.Гумилева. Перевод Вс.А.Рождественским народной баллады «Наследник поместья Линн» хранится в фонде издательства «Academia» в Российском государственном архиве литературы и искусства (ф. 629, оп. 1, ед. хр. 1784, л. 22–28) [8]; там же находятся и некоторые другие неопубликованные тексты, представляющие несомненный интерес («Старый Мэйтлэн», «Батрак», «Жених-дьявол», «Свадьба сэра Гвейна», «Два ворона», «Как жил и умер Мальчик-с-пальчик»). Намеченные задачи актуальны, поскольку позволяют расширить представления о русской переводческой рецепции английских народных баллад в начале XX в.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На рубеже 1910–1920-х гг. Вс.А.Рождественским по заказу издательства «Всемирная литература» было переведено значительное число английских народных и литературных баллад. В сборнике «Баллады о Робин Гуде» (под редакцией Н.С.Гумилева, предисловие М.Горького) в 1919 г. в переводе Вс.А.Рождественского были напечатаны 1-я, 3-я – 7-я песни цикла и баллада «Робин Гуд выручает Виля Статли» [9, с. 15–21, 30–70]; можно предполагать, что Вс.А.Рождественский перевел весь цикл целиком, однако вторая песнь была выбрана редакцией для публикации в переводе А.Пиотровского. В книге Роберта Саути «Баллады» (переводы под редакцией и с предисловием Н.С.Гумилева) в 1922 г. опубликованы в переводе Вс.А.Рождественского баллады «Св. Ромуальд», «Скала любовников», «Епископ Бруно», «Баллада о молодом человеке, который хотел читать законопротивные книги, и о том, что из этого вышло», «Мэри, девушка с постоялого двора», «Колодец Св. Катерины», «Баллада о кресле Св. Михаила и о том, кто в нем сидел» [10, с. 48–71]. В 2000 г., проработав материалы в Российском государственном архиве литературы и искусства, Л.И.Володарская ввела в научный оборот несколько английских народных баллад в переводе Вс.А.Рождественского – «Король Артур», «Смерть ко-

роля Артура», «Хайнд Этин», «Сэр Ланселот Дю Лэк», «Юный Бенджи», «Прекрасная Маргарет и Вильям», «О том, как Вилли утонул в Ярро», «Призрак Вилли», «Битва на Оттерборне» [11, с. 17–43]. К настоящему времени остаются неопубликованными семь текстов английских народных баллад в переводе Вс.А.Рождественского из фондов РГАЛИ, один из которых предлагается вниманию читателей.

НАСЛЕДНИК ПОМЕСТЬЯ ЛИНН

Остановитесь, джентльмены,
И песню слушайте мою!
О доблестном шотландском лорде
И о наследнике пою.

Отец был благородным лордом
И благородной леди мать,
Но оба умерли, а сын их
Любил с друзьями пировать.

Дни в буйном проводить весельи,
Пить, пировать и день и ночь,
С приятелями в карты, в кости
Играть – он никогда не прочь.

Скакать, охотиться, горланить,
Не сберегать, а расточать –
Да будь он сам король, доходы
Ему пришлось бы потерять!

Так расточительный наследник,
Разбрасывая день за днем
Свое богатство, разорился
И продает поля и дом.

Был в доме хитрый управитель,
О' Скэльз, носивший имя Джон;
Имея¹ золота немало,
Себе был господином он.

Он говорит: «Лорд Линн, пожалуй,
Ешь, веселись и пей и пой,
Но если продаешь поместья,
Я щедрой заплачу ценой».

«Ах, нет ни золота, ни денег,
Возьми себе мои поля,
За щедрую уплату будет
Твоей навек моя земля».

Джон купчую тогда заверил
И «Божье пенни» отсчитал,
Но пред ценою настоящей²
Был куш внесенный³ очень мал.

Отсыпал золото и стал он
Хозяином холмов, долин...
«Тебе монеты – мне поместья,
Теперь я буду лордом Линн».

Так сын продать свои владенья,
Леса и дом был⁴ принужден;
Уединенную сторожку
Себе одну оставил он.⁵

Отец с него взял обещанье:
«Мой сын, – сказал ему отец, –
Когда умру, ты промотаешь
Поля и деньги наконец,

1 До правки Н.С.Гумилева – *Но перед истинной ценою.*

2 До правки Н.С.Гумилева – *Фунт стерлингов был.*

3 До правки Н.С.Гумилева – *Леса, болото.*

4 До правки Н.С.Гумилева – *Себе оставил только он.*

5 До правки Н.С.Гумилева – *Себе оставил только он.*

Но поклянись мне на Распятьи,
Что хижины не бросишь ты,
Там друга ты найдешь в годину
Презрения и нищеты».

И вот опять богат наследник,
Воскликнул он: «Скорей, друзья,
Пить, бушевать и веселиться!
Богат и нерасчетлив я!»

Спешат и пить и веселиться,
Пока есть золото, они.
Но вновь друзьями он оставлен,
Когда пришли плохие дни.

И одиноко три монеты
Бренчат в кармане молодца:
Одна из серебра, другая
Из меди, третья из свинца.

«Увы! – сказал наследник Линна, –
Не повезло сегодня мне,
Был я когда-то знатным лордом
И не имел нужды в казне.

А впрочем, есть друзей немало,
Зачем грустит душа моя?
Пойду к друзьям поочередно
И голодать не буду я».

Он одного не встретил дома,
Другой сказал, что денег нет,
А третий назвал негодяем
И грубым был его ответ.

«Увы! – сказал наследник Линна, –
Пришли совсем плохие дни,
Когда я был богат, со мною
Кутили весело они.

За черствой коркой хлеба стыдно
Стучаться в каждое окно,
Трудиться не привыкли руки,
А грабить было бы грешно.

Я к хижине пойду сегодня,
Куда велел идти отец,
И там единого на свете
Найду я друга наконец».

И поспешил наследник Линна
Через поля, леса, овраг...
У хижины уединенной
Он, наконец, замедлил шаг.

Взглянул он вверх, взглянул он ниже,
И думал – «утешенье есть»,
Но неприятны были стены,
И он сказал: «Как мрачно здесь!»

Подслеповатое окошко
Шиповником оплетено.
Здесь солнышко не проходило
И ветер не гулял давно.

Желал бы он хоть стол увидеть,
Очаг, постель да стул простой⁶,
Но ничего – одна веревка
Качается над головой.

Над нею крупными словами
Написано из края в край:

⁶ До правки Н.С.Гумилева – *И потолок переломился*.

«Ты промотал свое именье,
Бессовестнейший негодай,

Тебе надежный друг оставлен
(Я все предвидел с давних пор),
Положит он конец бесчестью,
Покроет гнусный твой позор».

Глубоко этим порицаньем
Наследник Линна поражен,
Раскаянье и горе в сердце
И стыд и грех услышал он.

Но кроме этих слов немногих,
Он не промолвил ничего:
«Поистине, вот друг надежный,
И я приветствую его».

Накинул петлю он на шею,
Всей тяжестью на ней повис,
Но потолок над ним сломался,⁷
Не выдержал дверной карниз.

Ошеломлен наследник Линна.
Уж не сломал ли он ребра?
Лежит какая-то записка,
А рядом ключ из серебра.

И утешение в записке
Приносит каждая строка,
Она гласит: в стенном затворе
Поставлены три сундука.

И в первых двух – одни червонцы,
А третий полон серебром.
Над ними же большие буквы
Он ясно разобрал потом:

«Еще раз, сын, тебя спасаю,
Жизнь к лучшему перемены.
Коль не оставишь безрассудства,
Ты петлею окончишь дни».

«Да будет так, – сказал наследник, –
Коль не послушаюсь отца.
Его мудрейшему совету
Последую я до конца».

И прочь пошел наследник Линна,
И был при этом весел он.
Не отдыхая, шел он к дому,⁸
Где поселился хитрый Джон.

Он подошел к нему вплотную⁹
И тихо заглянул в окно,
Сидели за столом три лорда
И пили красное вино.

Тогда заговорил наследник:
«О, Джон О' Скэлз, когда б ты мог
Мне одолжить хоть сорок пенсов,
Свой долг я возвратил бы в срок».

«Прочь, негодай и расточитель,
Отсюда! Этому не быть!¹⁰
Накажет Бог, коль захочу я
Тебе хоть пенни одолжить».

И вот сказал наследник Линна
Не Скэлзу, а его жене:

⁷ До правки Н.С.Гумилева – *И потолок переломился*.

⁸ До правки Н.С.Гумилева – *Не отдыхая, шел до дому*.

⁹ До правки Н.С.Гумилева – *Он подошел вплотную к дому*.

¹⁰ До правки Н.С.Гумилева – *Прочь! Этого не может быть!*

«О госпожа, дай ради Бога
Сейчас хоть милостыню мне».

«Прочь, негодай и расточитель,
Ступай, ступай, покуда цел.
Когда бы нищих стали вешать,
Ты самый первый бы висел».

Тогда промолвил гость О' Скэльза, –
Он не был ни жесток, ни горд:
«Не уходи, наследник Линна –
Ты был когда-то добрый лорд».

Ты был когда-то добрым малым,
И многое имел ты сам,
Я дам тебе все сорок пенсов
И, если надо, больше дам.

Джон, я прошу тебя, с гостями
И он за стол пусть сядет твой.
Когда-то все его поместья
Ты выгодной купил ценой».

И Джон О' Скэльз ответил злобно:
«Пусть проклянет меня Христос,
Когда я сам при этой сделке
Больших убытков не понес!»

В свидетели зову я лордов,
Что все владения назад
За цену на сто марок меньше
Наследнику отдать я рад».

«Свидетелями будьте, лорды,
Задаток я плачу сполна. –
Идет, – сказал наследник Линна, –
Вот, Джон О' Скэльз, твоя цена!»

Он вытащил мешок с деньгами
И звонко положил на стол,
А Джон О' Скэльз, убитый горем,
В ответ ни слова не нашел.

И за отцовское поместье
Червонцы звонко сыпал сын.
«Земля моя – твои червонцы,
Я стал как прежде лордом Линн».

Возьми и ты все сорок пенсов,
О добрый господин, я сам
Теперь богат, и сорок фунтов
Тебе, когда захочешь, дам».

«Увы! – промолвила Джоанна, –
Несчастий жизнь моя полна,
Еще вчера была я леди,
Сегодня – я О' Скэльз жена».

«Прощай, – сказал наследник Линна, –
О, Джон О' Скэльз, когда продать
Я захочу свои поместья,
Тебе их предложу опять».

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Как видим, творческая деятельность Вс.А.Рожественского как переводчика английских народных и литературных баллад на рубеже 1910-х – 1920-х гг. остается малоисследованной. Должна быть проведена работа по введению в научный оборот неопубликованных текстов («Старый Мэйтлэн», «Батрак», «Жених-дьявол», «Свадьба сэра Гэвейна», «Два ворона», «Как жил и умер Мальчик-с-пальчик»). Дополнительные поиски, возможно, будут способствовать выявлению и иных переводных балладных текстов.

созданных Вс.А.Рожественским в указанный период. Только после этого можно будет представить обобщающие суждения относительно объемов переведенных материалов, их особенностей, художественного своеобразия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Налегач Н.В. Стихотворение И.Анненского «Среди миров» в поэтических отражениях Вс.Рожественского // Уральский филологический вестник. Серия Русская литература XX–XXI веков: направления и течения. – 2012. – №1. – С. 15–23.
2. Налегач Н.В. Образ Иннокентия Анненского в лирике Вс.Рожественского // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – №1 (49). – С. 190–194.
3. Жаткин Д.Н., Рябова А.А. В.А.Рожественский – переводчик баллад Р.Саути // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – №1 (2). – С. 105–108.
4. Жаткин Д.Н., Рябова А.А. Трансформация возрожденческого титанизма в трагедии Кристофера Марло «Мальтийский еврей» и ее осмысление в русских переводах // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. Серия Социально-гуманитарные науки. – 2015. – №6 (28). – Т. 2. – С. 232–238.
5. Рожественская М.В. «Книжный мир» в творческом и эпистолярном наследии поэта Всеволода Рожественского (архивные материалы) // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – №7 (49). – С. 128–131.
6. Межерицкая С.И., Рожественская М.В. Рецепция античности в творчестве Всеволода Рожественского // Русская литература. – 2016. – №4. – С. 190–198.
7. Рожественская М.В., Рожественская Т.В. «На палубе разбойничьего брига...»: Романтическая нота в творчестве Всеволода Рожественского (из эпистолярного наследия 1920–1930-х гг.) // Литературная культура России XVIII века / Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб., 2015. – С. 555–571.
8. Наследник поместья Линн. Баллада. Перевод Вс.А.Рожественского, редакторская правка Н.С.Гумилева // Российский государственный архив литературы и искусства. – Ф. 629. – Оп. 1. – Ед. хр. 1784. – Л. 22–28.
9. Баллады о Робин Гуде / Под редакцией Н.Гумилева; предисловие М.Горького. – Пб.: Всемирная литература, 1919. – 103 с.
10. Саути Р. Баллады / Переводы под ред. и с предисловием Н.Гумилева. – Пб.: Всемирная литература, 1922. – 112 с.
11. Антология английской поэзии [под редакцией Н.Гумилева] / Сост., вступ. ст. и комментарии Л.И.Володарской. – М.: АРТ-ФЛЕКС, 2000. – 287 с.

**Статья подготовлена по проекту № 17-18-01006
Российского научного фонда «Эволюция русского поэтического перевода (XIX – начало XX века)».**

Статья поступила в редакцию 10.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 821.61.1

НЕОПУБЛИКОВАННЫЙ ПЕРЕВОД ФРАГМЕНТОВ «МАЗЕПЫ» ДЖ.Г.БАЙРОНА

© 2017

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)
Дурина Ольга Александровна, преподаватель кафедры романо-германской филологии
Пензенский государственный университет
(440026, Россия, Пенза, улица Красная, 40, e-mail: olg.durina@gmail.com)

Аннотация. В статье впервые представлен перевод фрагмента поэмы Дж.Г.Байрона «Мазепа», выполненный в период гражданской войны В.С.Чернявским (1889–1948), выпускником историко-филологического факультета Петербургского университета (1912), другом В.Ф.Комиссаржевской, В.Э.Мейерхольда, «русским Гамлетом» (по словам С.А.Есенина, посвятившего ему в 1918 г. стихотворение «Сельский часослов»), впоследствии известным артистом, мастером художественного слова, одним из лучших и авторитетнейших интерпретаторов художественного наследия А.С.Пушкина. Перевод, сохранившийся в Российском государственном архиве литературы и искусства (ф. 629, оп. 1, ед. хр. 334, л. 3–8), был создан для сборника произведений Дж.Г.Байрона, подготавливавшегося на рубеже 1910-х – 1920-х гг. в издательстве «Всемирная литература». Активное участие в подготовке этого издания принимал Н.С.Гумилев, который, в частности, тщательно отредактировал перевод В.С.Чернявского, привнеся в него новые эмоциональные тона. Перевод публикуется с учетом редактуры Н.С.Гумилева, в подстрочных примечаниях представлены варианты В.С.Чернявского, что дает возможность понять специфику работы великого русского поэта с переводом своего современника. Публикуемая рукопись представляет существенный интерес как для исследователей творчества Н.С.Гумилева, поскольку дополняет представления о его литературных деятельности в первые послереволюционные годы, так и для специалистов по истории русского поэтического перевода.

Ключевые слова: Дж.Г.Байрон, Н.С.Гумилев, поэзия, художественный перевод, история русской переводной художественной литературы, традиция, литературное редактирование, русско-английские литературные и историко-культурные связи, межкультурная коммуникация.

UNPUBLISHED TRANSLATED FRAGMENTS OF THE POEM “MAZEPPA” BY G.G.BYRON

© 2017

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)
Durina Olga Aleksandrovna, lecturer of the department of Germanic und Romance Languages
Penza State University
(440026, Russia, Penza, 40 Krasnaya Street, e-mail: olg.durina@gmail.com)

Abstract. The article presents for the first time the translated fragment of the poem “Mazeppa” by G.G.Byron, which was made by V.S.Chernyavsky (1889–1948) during the Civil war. V.S.Chernyavsky was a graduate of St. Petersburg University’s Faculty of History, Languages and Literature (1912), he was a friend of V.F. Komissarzhevskaya, V.E. Meyerhold; according to S.A. Yesenin he was a “Russian Hamlet” (S.A. Yesenin dedicated him the poem “Sel’skii chasoslov”). Subsequently V.S.Chernyavsky became a famous artist, master of artistic word, one of the best and one of the most authoritative interpreters of A.S.Pushkin’s literary heritage. The translation, which remained in the Russian State Archive of Literature and Arts (fund 629, list 1, unit of issue 334, p.3–8), was created for the collected works of G.G.Byron. This collection was made at the turn of 1910–1920 in the publishing house “Vsemirnaya literatura”. N.S.Gumilyov took an active part in the preparation of this publication, in particular he edited V.S.Chernyavsky’s translation carefully and added into it new emotional tones. The translation is publishing with regard to the editing of N.S.Gumilyov. Versions of V.S.Chernyavsky are given in the footnote; it gives the opportunity to understand the specificity of work of Great Russian poet and the translation of his contemporary. The published typescript is of interest both to researchers of N.S.Gumilyov’s works, as it supplements ideas of his work during the first post-revolutionary years, and to the specialist in history of Russian poetic translation.

Keywords: G.G.Byron; N.S.Gumilyov; poetry; literary translation; history of Russian translated fiction; tradition; literary editing; 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, выявление не изученных ранее частей общей проблемы. Проблемы взаимосвязей байроновского творчества и произведений русских писателей подробно рассматриваются в трудах российских литературоведов XIX – XXI вв. Данная тема является многогранной, включая в себя, в частности, выявление специфики осмысления байроновского творчества в русской литературной критике, изучение многогранного явления русского байронизма эпохи романтизма, установление байроновских традиций в творчестве русских писателей, анализ переводов произведений Дж.Г.Байрона на русский язык. Среди работ последних лет можно назвать статьи и монографии, посвященные байроновским мотивам в творчестве А.С.Пушкина [1, с. 16–17; 2, с. 50–56], М.Ю.Лермонтова [3; 4; 5, с. 108–111; 6, с. 8–16; 7, с. 32–40; 8, с. 7–14], Н.В.Гоголя [9, с. 13–21], Ф.И.Тютчева [10, с. 130–146; 11, с. 16–25], К.К.Павловой [12, с. 506–508], И.А.Бунина [13; 14, с. 120–129], Н.М.Минского [15, с. 128–132]. Наиболее сложным представляется ис-

точниковедческий аспект: публикации по теме «Байрон и Россия» носят разрозненный характер, не сведены в единый библиографический справочник; нет библиографии русских переводов произведений Дж.Г.Байрона. Такие масштабные задачи могут быть решены только группой ученых – источниковедов, текстологов, библиографов, архивистов, переводоведов.

Формирование целей статьи (постановка задач). В статье ставится цель представить неизвестный ранее перевод фрагмента поэмы Дж.Г.Байрона «Мазепа», выполненный на рубеже 1910 – 1920-х гг. В.С.Чернявским, выявить особенности редакторской правки переводного произведения, осуществленной Н.С.Гумилевым, сделать наблюдения и общие выводы. Материалом для исследования послужил перевод, обнаруженный в фонде издательства «Academia» в Российском государственном архиве литературы и искусства (ф. 629, оп. 1, ед. хр. 334) [16]. 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. В Российском государственном архиве литературы и искусства сохранился неопубликованный перевод фрагмента поэмы Дж.Г.Байрона «Мазепа», принадлежащий В.С.Чернявскому.

Владимир Степанович Чернявский родился 30 октября (11 ноября) 1889 г. в Санкт-Петербурге. В 1912 г. окончил историко-филологический факультет Петербургского университета. Со студенческих лет увлекся театром, выступал на сцене, дружил с В.Ф.Комиссаржевской, В.Э.Мейерхольдом. В контексте Н.С.Гумилева и его круга о В.С.Чернявском упоминают В.В.Базанов («Александр Блок и Николай Гумилев после Октября») и О.Н.Гильдебрандт-Арбенина («Девочка, калящая серсо»). С.А.Есенин посвятил В.С.Чернявскому в 1918 г. стихотворение «Сельский часослов» с обращениями к солнцу, месяцу, красной вечерней заре, звездам и библейскими аллюзиями: «Деве твоей Руси / Новое возвестил / Рождение. / Сына тебе / Родит она... / Имя ему – / Израмитил». Из мемуаров В.С.Чернявского «Три эпохи встреч (1915–1925)», написанных в 1926 г., известно, что С.А.Есенин называл его «русским Гамлетом» и находил у него «прозенный ум». В 1920-е гг. В.С.Чернявский был артистом Большого драматического театра, затем работал диктором на радио, являлся мастером художественного чтения на концертной эстраде. Снялся в небольших ролях в киноочерке о завоевании Арктики «Победители ночи» (1932), в политическом памфлете Ивана Пырьева «Конвейер смерти» (1933), в фильме о борьбе немецких коммунистов и рабочих против фашизма в Германии «Борьба продолжается» (1938); последней его ролью стала роль начальника штаба сухопутных войск Германии Курта Цейтлера в фильме о героической обороне Сталинграда «Сталинградская битва» (вышел на экраны в 1949 г.). В фонотеках сохранились и отчасти уже выложены в Интернет записи В.С.Чернявского как мастера художественного слова, в частности, исполнения им произведений А.С.Пушкина «Город пышный, город бедный...», «Зима, что делать нам в деревне...», «Красавица», «Подъезжая под Ижоры...», «Портрет», «Цветы последние милей...» и др. Владимир Степанович скончался 24 сентября 1948 г. в Ленинграде.

Перевод фрагмента «Мазепы» Дж.Г.Байрона был выполнен В.С.Чернявским для издательства «Всемирная литература» в годы гражданской войны. Будучи тщательно отредактированным Н.С.Гумилевым, он вместе с тем так и не был опубликован. Предлагаем вниманию читателей этот перевод с учетом редакционных правок Н.С.Гумилева; информация, помогающая восстановить первоначальный текст, представлена в примечаниях. Заведомые опiski и опечатки нами не оговариваются.

МАЗЕПА

I

То был закат полтавских бед:
Низвергнут был венчанный¹ Швед,
Его войска легли кругом,
Не в силах встретиться <с> врагом,²
А слава мощи боевой,
Коварная, как род людской,
Вкруг царской блещет головы<,>³
И вновь цела стена Москвы⁴
До достопамятнейших дней,⁵
До дней ужасней и темней,⁶
Когда⁷ кровавых жертв позор
Надменнейший не встретил взор,

1 До правки Н.С.Гумилева – великий.

2 До правки Н.С.Гумилева – Простясь с победой и врагом.

3 До правки Н.С.Гумилева – Вернулась в блеске торжества.

4 До правки Н.С.Гумилева – К царю, – и слабая Москва.

5 До правки Н.С.Гумилева – Европы сделалась сильней.

6 До правки Н.С.Гумилева – До памятных и мрачных дней.

7 До правки Н.С.Гумилева – Пока.

Крушение тягостней⁸ того,
И гром для всех – паденье одного.⁹

II

Таков был Карла странный рок:
Бежать, таясь, ночной порой,
Сквозь лес, и поле, и поток,
В крови своей, в крови чужой.
Погибли тысячи бойцов,
И правды мог греметь укор,
Но не раздался грозный хор
За гибель мстящих мертвецов.
Своей свободы не щадя,
Гиета Карлу дал коня,
И новый конь на склоне дня
Упал, до цели не дойдя,
И в глубине ночных лесов,
Среди огней сторожевых,
Под страхом вражеских шагов
Король на отдыхе затих.
За эти ль лавры в звуках труб
Он звал на битву свой народ?
Измученным под дикий дуб
Дружина короля кладет.
Он лег, недвижимый и немой,
Холодная спустилась ночь,
Но уязвленной крови зной
Целебный сон отваял прочь.
Свершилось. Но крушение сил
Монарх, как царь, переносил
И, в бедственный затянут круг,
Сковал он волей тяжесть мук.
И все верны ему рабы¹⁰
Как в лучший день его судьбы.¹¹

III

Толпа вождей, их горсть – увь,
От страшного осталась дня, –
Но в горсти уцелели львы;
Заветы верности храня,
Сидят без слов, угнетены,
Меж них – монарх и царский конь.
Ведь человек и зверь – равны
В руках нужды, в грозе погонь.
Несет, как все, среди бойцов
Подушку в сень дубовых рощ,
Как дуб и древен и суров
Украины гетман – бодрый вождь.
Но – долгим бегством утомлен –
Коня сначала чистит он;
Он листьев сноп ему постлал
И гриву нежно расчесал;
Смягчил подпругу, снял узду,
Принес заботливо еду,
Чтоб бедный конь не захворал,
Ночные проводя часы<,>
Усталый, в холоде росы;
Но, как хозяин конь был тверд,
К соблазнам сна и пищи горд,
Он был умен и слушал зов,
На подвиг рваться был готов,
Космат, зато силен и дик.
Татарской плетки ученик,
Послушно гетмана он мчал
И властный голос отличал:
Пусть бились тысячи кругом,
Пусть ночь беззвездная крылом
Земли касалась, – как овца
Он шел за другом до конца.

IV

А тот, под дерево свое,
На жесткий плащ сложив копье,

8 До правки Н.С.Гумилева – Пока удар грозней того.

9 До правки Н.С.Гумилева – Сверкнув, не пал на одного.

10 До правки Н.С.Гумилева – А свита тихо ждет судьбы.

11 До правки Н.С.Гумилева – Как прежде – Швеции рабы.

Ружье внимательно берет,
Что долгий вынесло поход,
Глядит, остался ль порох в нем,
Не слаб ли стал его курок,
Глядит, не стерся ли кушак
О ножны сабли и шишак;
И с бодрым ласковым лицом<,>
Походный развязав мешок,
Он вынул скудный свой запас, –
И этот ужин в поздний час,
Что был монархом разделен,
В величьи тихом подал он, –
С достоинством, какого нет
И меж придворных<,> знавших свет.¹²
И Карл<,> скрывавший боль и жар,
С улыбкой принял скромный дар,
Весельем сияясь показать,
Как должно раны презирать,
И молвил:
– В лагере моем,
Столь твердым духом и мечом,
Какой боец являть готов
Так много дел и мало слов,
Мазепа, гетман наш¹³ как ты?
И, право, мир такой четы
С дней Александра не знавал,
Как ты и друг твой Буцефал.
От скачки вашей сквозь поля
И скифов дрогнула б земля!
– Не помянуть<,> король<,> добром,
Как начал я владеть конем!
– Мой старей гетман, отчего,
Раз так искусен ты в езде?
– Не рассказать сейчас всего,
Ведь мы в пути, в такой беде!
Полков за нами слышен шаг,
И много раз ударит враг,
Пока опять придет пора
Поить коней водой Днепра:¹⁴
Вам нужен отдых и покой.
А я, как старый часовой,
Пойду к сторожевым огням.
– Нет, гетман, нет, поведай нам,
Что вспомнил ты о старине,
И я забудусь в легком сне,
Иначе трудно мне вернуть
Надежду к утру отдохнуть.
– Коль так, извольте<,> государь:
Уйду на семь десятков встарь.
Мне шла двадцатая весна;
В те дни цвела моя страна,
Ян-Казимир был королем¹⁵
И – юный паж – я был при нем.
Прочел он много умных книг<,>
Но с Вами, право, ни на миг
Он не сравним: побед не знал,
Зато и лавров не терял.
Хоть сейм варшавский, зашумев,
Пытался шевелить в нем гнев,
Но без заботы и обуз
Он жил для женщин и для муз.
Не раз – у хитрых дам в плену –
С самим собой он вел войну,¹⁶
Но он смирять себя привык¹⁷
Для новых губ и новых книг<,>
Тогда давал он пышный бал,
И лорд Варшавы поспешал
Взглянуть, как двор его хорош,
На платья дам и блеск вельмож.

12 До правки Н.С.Гумилева – В придворных, званых на банкет.

13 До правки Н.С.Гумилева – мой.

14 До правки Н.С.Гумилева – Пасты коней у вод Днепра.

15 До правки Н.С.Гумилева – Ян-Казимир ей был отцом.

16 До правки Н.С.Гумилева – Предпочитал он им войну.

17 До правки Н.С.Гумилева – Но быстро злость гасить привык.

В стихах, как польский Соломон,
Он был воспет со всех сторон,
Лишь раз в сатиру впал поэт
Не получивший на обед!
То был болтливый двор шутов,
Где всяк был вирши плесть готов, –
И даже я под парой од
Черкнул: «Тирсис в сетях¹⁸ невзгод».
Граф Палатин, один магнат¹⁹,
Был родовитей всех других²⁰<,>
Богаче копей соляных,
Надменен – больше, чем богат,
Как бог в толпе людей простых.²¹
Равнять со знатностью своей
Он крови не желал ничьей
И жил в стенах своих палат,
Пока, считая предков ряд,²²
Не приписал, в безумье впад,
Себе их давних дел и прав,
Зато вдвойне его жена
Была прелестна и юна;
Несносен стал ей старый граф,
Пришла пора несмелых грез,
Последний взрыв невинных слез,
Два сна тревожных, пыл очей
Лихих варшавских усачей;
И ждет лишь случая она,
Что делал – как известно нам –
Нежнейшими холодных дам;
Так дамы дарят невзначай
Супругу титул, пропуск в рай;
Но странно: кто владеет им,
Добром не хвалится своим.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Перевод В.С.Чернявского может быть воспринят как проба пера талантливого человека, пробовавшего себя на разных стезях творчества. В этой связи не случайно, что Н.С.Гумилев так серьезно отнесся к этому «любительскому» тексту, внимательно отредактировал его, устранив некоторые нестыковки и несообразности, уделив особое внимание точности словоупотреблений. До обнаружения дополнительных архивных данных трудно с определенной долей уверенности говорить о том, почему фрагментарный перевод В.С.Чернявского так и не был опубликован. Остается предполагать, что интерес к нему был утрачен в скором времени в связи с появлением в редакции нового полного перевода «Мазепы», выполненного Г.В.Ивановым; этот перевод также редактировался Н.С.Гумилевым, готовился к печати, но увидел свет лишь в постсоветской России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Болтовская Л.Н. Красота поэзии (Пушкин и Байрон) // Единство и национальное своеобразие в мировом литературном процессе: Материалы межвузовской научной конференции / Отв. ред. Г.В.Стадников. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2010. – С. 16–17.
2. Зыкова Е.П. «Паризина» и «Анджело»: тема запретной любви, наказания и милосердия у Байрона и Пушкина // Западный пушкинизм и русский байронизм: Тезисы XIX Международной конференции Российской ассоциации преподавателей английской литературы (1–5 июля 2009 г.). – М.: Литературный институт им. А.М.Горького, 2009. – С. 50–56.
3. Воробьев В.П. Лермонтов и Байрон. – Смоленск: Маджента, 2009. – 159 с.
4. Семенова М.Л. Лермонтов и Байрон: к вопросу о типологии романтического героя: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филоло-

18 До правки Н.С.Гумилева – руках.

19 До правки Н.С.Гумилева – Но граф Палатин, наш магнат.

20 До правки Н.С.Гумилева – иных.

21 До правки Н.С.Гумилева – Как бог к толпе людей земных.

22 До правки Н.С.Гумилева – Пока, считая предков длинный ряд.

гических наук. – М., 2004. – 29 с.

5. Руднева О.Н., Свешникова Ю.А. М.Ю.Лермонтов и Д.Г.Байрон: к вопросу о творческой преемственности // М.Ю.Лермонтов в истории, культуре и образовании: Сборник научных трудов, посвященный Году литературы. – Липецк: Изд-во Липецкого государственного педагогического университета им. П.П.Семенова-Тян-Шанского, 2015. – С. 108–111.

6. Кондратенкова Е.А. «Манфред» Байрона и «Герой нашего времени» Лермонтова: к вопросу о литературных связях // Известия Смоленского государственного университета. – 2014. – №4 (28). – С. 8–16.

7. Кондратенкова Е.А. Письма и дневники Байрона и «Герой нашего времени» Лермонтова: межтекстовые связи // Известия Смоленского государственного университета. – 2013. – №4 (24). – С. 32–40.

8. Кондратенкова Е.А. Интертекстуальные связи «Паломничества Чайльд-Гарольда» Байрона и «Героя нашего времени» Лермонтова // Известия Смоленского государственного университета. – 2011. – №1. – С. 7–14.

9. Жиликова Э.М. Гоголь и Байрон (от «Ганца Кюхельгартена» к «Мертвым душам») // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2006. – №8. – С. 13–21.

10. Тамарченко Н.Д., Малкина В.Я. Тютчев и Байрон (стихотворение «Рим ночью» и монолог Манфреда) // Вестник Российского государственного гуманитарного университета. Серия История. Филология. Культурология. Востоковедение. – 2007. – №7. – С. 130–146.

11. Дудко А.Э. Тютчев – переводчик Байрона // Уральский филологический вестник. Серия Драфт: молодая наука. – 2014. – №5. – С. 16–25.

12. Балабанова А.А. Байрон в переводе Каролины Павловой // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2011. – №1. – С. 506–508.

13. Климова С.Б. Байрон в восприятии Бунина: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Н. Новгород, 2009. – 25 с.

14. Климова С.Б. Бунинские переводы из Байрона: притяжение и отталкивание (человек и Бог в «метафизических» драмах Байрона «Manfred», «Cain», «Heaven and Earth» – в оригинале и в переводе) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А.Добролюбова. – 2010. – №11. – С. 120–129.

15. Дудко А.Э. Сонеты Байрона в переводе Н.М.Минского // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – №1. – С. 128–132.

16. Байрон Дж.Г. Мазепа. Поэма. Фрагмент. Перевод Вл. Чернявского, редакторская правка Н.С.Гумилева // Российский государственный архив литературы и искусства. – Ф. 629. – Оп. 1. – Ед. хр. 334. – Л. 3–8.

Статья подготовлена по проекту № 17-18-01006 Российского научного фонда «Эволюция русского поэтического перевода (XIX – начало XX века)».

Статья поступила в редакцию 09.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 821.61.1

АЛЕКСЕЙ НЕДОГОНОВ КАК ПЕРЕВОДЧИК АНГЛИЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ ПОЭТОВ

© 2017

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 вводятся в научный оборот материалы, характеризующие увлечение известным советского поэта, лауреата Сталинской премии первой степени Алексея Ивановича Недогонова (1914–1948) англо-американской литературой в середине 1930-х гг. В этот период А.И.Недогонов начинал учебу в Литературном институте им. А.М.Горького, публиковал свои первые произведения на страницах заводской газеты-многотиражки «Вперед», газеты «Комсомольская правда», журналов «Огонек», «Смена» и др. В фонде поэта в Российском государственном архиве литературы и искусства (ф. 2178) сохранились тетради с черновыми и чистовыми записями нескольких переводных произведений – из Перси-Биши Шелли («Вечер»), Альфреда Теннисона («Ручеек», «Ничто не умирает», «Ключи»), Эдгара По («Колокольчик»), Генри Уодсворта Лонгфелло («Псалмы жизни»). Несущие на себе отпечаток ученичества переводы с английского создавали на раннем этапе творчества многие советские поэты (В.И.Лебедев-Кумач, Н.С.Тихонов и др.), что можно оценивать как определенную тенденцию, нуждающуюся в дополнительном осмыслении. В статье приведены тексты неопубликованных переводов, способные дополнить представления об обстоятельствах русской рецепции произведений Шелли, Теннисона, По, Лонгфелло в 1920 – 1930-е гг., тенденциях в развитии русской переводной художественной литературы.

Ключевые слова: А.И.Недогонов, поэзия, художественный перевод, история русской переводной художественной литературы, традиция, рецепция, художественная деталь, русско-английские литературные и историко-культурные связи, межкультурная коммуникация.

ALEKSEY NEDOGONOV AS A TRANSLATOR OF ENGLISH AND AMERICAN POETS

© 2017

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 paper for the first time introduces into the science materials, which characterize passion of well-known Soviet poet, the State Stalin Prize laureate Aleksey Ivanovich Nedogonov (1914-1948) for Anglo-American literature in the middle of the thirties of XX century. During this period A.I.Nedogonov began his study in the Maxim Gorky Literature Institute, published his first works in the factory newspaper “Vpered”, in the newspaper “Komsomolskaya Pravda”, in the magazines “Ogoniok”, “Smena” et al. In the fund of the poet in Russian State Archive of Literature and Arts (fund 2178) remain notebooks with some rough and clean translations of “Evening” by Percy Bysshe Shelley; “The Brook”, “Nothing will die”, “Spring” by Alfred Lord Tennyson; “The bells” by Edgar Allan Poe; “A Psalm of Life” by Henry Wadsworth Longfellow. Many Soviet poets (V.I.Lebedev-Kumach, N.S. Tikhonov et al) create somewhat immature translations from English in the earliest years of their careers, so we can evaluate it as a certain tendency needed in additional comprehension. The paper presents texts of unpublished translations which can supplement the idea about Russian reception’s circumstances of Shelley’s, Tennyson’s, Poe’s, Longfellow’s works in 1920-1930 and about tendencies in Russian translated fiction’s development.

Keywords: A.I.Nedogonov; 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. Алексей Иванович Недогонов (1914–1948) принадлежал к числу талантливых русских поэтов трагической судьбы, чье творческое дарование оказалось практически не реализованным в силу внешних неблагоприятных обстоятельств. Приехав в Москву из города Александровск-Грушевский (ныне – г. Шахты Ростовской области) восемнадцатилетним молодым человеком, Недогонов имел за плечами семилетку, опыт работы плотником, крепыльщиком, врубмашинистом на шахте Октябрьской революции. Он поступает сначала на рабфак, а затем – в 1935 г. – в Литературный институт им. А.М.Горького. Период учебы в институте (1935–1939) был временем творческого взросления поэта, первая публикация которого – стихотворение «Будь начеку» – увидела свет 1 мая 1932 г. в заводской многотиражной газете «Вперед». До нашего времени сохранились ярчайшие свидетельства этой эпохи – тонкие ученические тетради А.И.Недогонова с изображенными на них барельефами Ленина, надписями чернилами, общающимися дату и место – «Москва – Фили 1935 г.», и черновыми автографами (ф. 2178, оп. 1, ед. хр. 24); сохранилась и толстая чистовая тетрадь, в которую поэт сводил воедино окончательные редакции текстов из разных тетрадей (ф. 2178, оп. 1, ед. хр. 23). Наверное, те тяжелые годы – период индустриализации и массо-

вых политических репрессий – были лучшими в жизни А.И.Недогонова. В 1939 г. он уходит на фронт, рядовым 241-го стрелкового полка участвует в советско-финской войне, получает тяжелое ранение в руку под г. Выборгом. Затем – в Великую Отечественную войну – уже в звании капитана А.И.Недогонов является военным корреспондентом газеты 1-ой гвардейской армии Западного фронта «За нашу победу» и газеты 3-го Украинского фронта «Советский воин», принимает участие в освобождении от фашистов Польши, Румынии, Болгарии, Югославии, Венгрии, Австрии, Чехословакии. В 1946 г. он становится членом Союза писателей СССР, в 1948 г. – лауреатом Сталинской премии первой степени за первую часть поэмы «Флаг над сельсоветом», опубликованную сначала в №1 «Нового мира» за 1947 г., а затем небольшой брошюрой в известной серии «Библиотека Огонька» (тираж – 100 000 экземпляров). Однако ни до получения премии, ни до выхода первой полноценной книги «Простые люди» Алексей Недогонов не дожил: он был сбит трамваем и скончался от полученных травм 13 марта 1948 г.

После смерти А.И.Недогонова началось активное издание его книг. Поэма «Флаг над сельсоветом», своего рода «визитная карточка» поэта, в 1948 г. была напечатана хабаровским «Дальгизом» (10 000 экз.), Сталинградским областным книжным издательством (10 000 экз.), Костромским областным государственным издательством (15 000 экз.), в 1949 г. – дважды

Госиздатом Карело-Финской ССР в г. Петрозаводске (5 000 и 10 000 экз.) и Гослитиздатом (75 000 экз.), в 1951 г. – повторно Гослитиздатом (25 000 экз.), в 1952 г. – издательством «Советский писатель» (25 000 экз.). В 1948 г. издательством «Молодая гвардия» был опубликован сборник стихотворений А.И.Недогонова «Простые люди» (10 000 экз.), в 1949 г. в серии «Библиотека избранных произведений советской литературы» издательства «Советский писатель» тиражом 25 000 экземпляров вышло «Избранное» поэта. В 1950-х – начале 1980-х гг. сборники А.И.Недогонова выходили с завидной регулярностью. Символично, что последняя изданная его книга называлась так же, как первая, – «Флаг над сельсоветом», хотя и включала в себя также стихотворения и поэму «Дождь»; издана она была «Советской Россией» в 1987 г. (тираж – 150 000 экз.). Советские литературные критики посвящали А.И.Недогонову не только статьи, но и монографии, в связи с чем можно назвать работы В.П.Тельпугова [1], К.И.Поздняева [2].

К настоящему времени А.И.Недогонов полностью забыт, книги его не имеют своего читателя, а потому не переиздаются более трех десятилетий и вряд ли когда-нибудь будут переизданы вновь (разве что минимальными тиражами в историко-культурных целях). Единственной исследовательницей, изредка вспоминавшей о А.И.Недогонове, являлась В.А.Мукасева из г. Оренбурга, автор кандидатской диссертации о стихе М.К.Луконина [3], привлекавшая произведения А.И.Недогонова в сопоставительных целях не только в самой диссертации, но и в ряде статей [4, с. 1190–1194; 5, с. 27–31; 6, с. 946–950]. Как видим, А.И.Недогонов по-прежнему воспринимается исключительно как оригинальный поэт, тогда как его переводческой деятельности, ее месту в истории русской переводной художественной литературы внимание не уделяется.

Формирование целей статьи (постановка задач). В статье ставится цель обобщить материалы, связанные с деятельностью раннего А.И.Недогонова как переводчика английских и американских поэтов. По материалам фонда А.И.Недогонова (ф. 2178) в Российском государственном архиве литературы и искусства воспроизводятся ранее не печатавшиеся переводы из Перси-Биши Шелли («Вечер»), Альфреда Теннисона («Ручеек», «Ничто не умирает», «Ключи»), Эдгара По («Колокольчик»), Генри Уодсворта Лонгфелло («Псалмы жизни»), дополняющие представление о развитии русского поэтического перевода в 1930-е гг.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В шестнадцатом томе библиографического указателя «Русские писатели. Поэты (Советский период)», вышедшем в 1994 г., в разделе, посвященном А.И.Недогонову, практически исчерпывающе перечислены авторы, которых он переводил – И.Альбирт (идиш), П.Дорошко (украинский язык), С.Капутикан (армянский язык), М.Карим (башкирский язык), И.Нонешвили (грузинский язык), Р.Ованесян (армянский язык), Г.Салуквадзе (грузинский язык), В.Сосюра (украинский язык), П.Хузангай (чувашский язык) [7, с. 18]. Однако в этом ряду нет английских и американских поэтов П.Б.Шелли, А.Теннисона, Э.По, Г.У.Лонгфелло, к творчеству которых А.И.Недогонов обращался в самом начале своего литературного пути. В целом можно видеть весьма странную и нуждающуюся в дополнительном осмыслении тенденцию, связанную с ранним обращением впоследствии известных советских поэтов, авторов произведений, прославляющих коммунистическую идеологию, к переводам из английских поэтов. Так, только в последние годы нами введены в научный оборот переводы В.И.Лебедева-Кумача из П.Б.Шелли («Лето») и Т.Мура («Мальчик-министрель», «Это последняя роза...») [8, с. 402–404], Н.С.Тихонова из А.Ч.Суинберна («Песня-марш») [9, с. 527–528].

Черновые автографы переводных стихотворений «Ручеек» и «Ничто не умирает» (из Альфреда Тенни-

сона) сохранились на страницах одной из тонких тетрадей А.И.Недогонова 1935 г. (ф. 2178, оп. 1, ед. хр. 24). Записи внесены карандашом, причем, судя по всему, одновременно. Вслед за ними идет выписка строк из стихотворения «Пыль (Пехотные колонны в последнюю войну)» Р.Киплинга (в переводе А.И.Оношковой-Яцыны): «День-ночь-день-ночь – мы идем по Африке, / День-ночь-день-ночь – все по той же Африке, / Пыль-пыль <здесь обрывается. – Д.Ж.>» [10, л. 18]. Приведем переводы А.И.Недогонова из Теннисона:

Ручеек

Я каменистой дорогой журчу –
Ложбинкой тройной в полях;
Я в умершем заливе – пузырь,
Возникший на голышах.

Я берег свой подмываю собой,
Чтоб русло себе найти.
Волшебные мысы с тонкой травой
Я образу в пути.

Я тихо журчу и журчу, чтоб
В реке поднялась вода...

–
Люди приходят, люди уходят,
А я теку всегда. [10, л. 17об.].

Ничто не умирает

Если ручей устало течет
Перед глазами, перед тобой;
Если ветер устало поет,
Выше звездочки голубой;

Ты говоришь, что умрут года?
Ты говоришь – природа умрет?
О, никогда, ничто, никогда
Не умирало и не умрет.

Ни ручей, что течет в века;
Ни ветер, дующий впереди;
Ни эти скользящие облака;
Ни сердце, бьющееся в груди;

Ни утро, что с первой птицей встает, –
О, никогда ничто не умрет! [10, л. 17об.].

Отметим, что в толстой чистовой тетради с окончательными редакциями текстов (ф. 2178, оп. 1, ед. хр. 23) эти произведения переписаны А.И.Недогоновым крайне небрежно. В «Ручейке» отсутствует строфическое деление, последние два стиха отделены звездочками; имеется явная ошибка, связанная с перемещением лексемы «чтоб» в последующую строку: «Я тихо журчу и журчу, / Чтоб в реке поднялась вода»; последний стих начинается с союза «но»; можно видеть и незначительные пунктуационные разночтения [11, л. 82]. В стихотворении «Ничто не умирает» отсутствует строфическое деление, есть разночтения в седьмом («О, ничто, никогда, никогда») и тринадцатом – четырнадцатом («Ни утро, что с первой птицей встает, / О, никогда и ничто не умрет») стихах [11, л. 83]. В той же тетради можно видеть еще один ученический перевод А.И.Недогонова из А.Теннисона – «Ключи» – с пометой «Г. И. Ф. О. Март 1936 год»:

Ключи (Из Теннисона)

Дверь замкнута. Ты кулаком
бешеным – не стучи.
Чтобы войти незаметно в дом –
ты должен иметь ключи.

Шелка. Брильянты. И серебро
отныне твое добро!

.....
Круглое озеро обо мне
тихо звенит в ночи;
на самом глубоком, на самом дне
природа хранит ключи.

Стой, дыхание затая,
пред хижиной Бытия,

Чтобы услышал твой жадный взор,
как бьет под водой струя.

—
Достаньте ключи мне
со дна озер
для хижины Бытия. [11, л. 8].

Внимательное постраничное знакомство с произведениями, вписанными в толстую чистовую тетрадь с окончательными редакциями сочинений А.И.Недогонова позволило обнаружить еще три перевода из английских (П.Б.Шелли) и американских (Э.По, Г.У.Лонгфелло) поэтов; приведем их в том порядке, в каком они находятся в рукописи:

Колокольчик (Эдгар По)

Я слышу дальний скрип саней
И колокольца резкий звон,
Летит мелодия его,
Как синий свет, со всех сторон.
Она звенит,
Звенит,
Звенит,
В морозном воздухе ночи.
Покамест тихая звезда,
Теря мертвые лучи,
По небу низкому скользит
В небытие, в глубокий сон...
... Я слышу дальний скрип саней
И колокольца мерный звон. [11, л. 84].

Вечер (П.Б. Шелли)

Заходит солнце. Ласточка уснула.
Порхает мышь летучая у дров.
Встает дыханье вечера без гула,
И жабы выползают из углов.

Луна. Реки спокойное течение.
Вяз рыжий. И колышется едва,
В недвижимой тени, как в заточеньи,
Подернутая свежестью трава.

Но дунул низкий ветер из-за дома
Направо, повернулись флюгера:
Густая пыль и легкая солома
Бесшумно закружились у двора. [11, л. 85].

Псалмы жизни (Г.У. Лонгфелло)

Не наслаждение и не горе
Есть наш предел, иль шаг вперед:
И если мраморное море
Сегодня в синий сон идет,

То завтра в соли, в неводах,
Возникнет буря на водах.

Как даль дерзаний широка!
И в бивуаке этой жизни,
Слагая песни об отчизне,
Люби себя. Пусть ночь близка,

Пусть рвутся молнии во мгле —
Иди героем по земле. [11, л. 85].

Как видим, А.И.Недогонову, только начинавшему в середине 1930-х гг. учебу в Литературном институте им. А.М.Горького, был интересен не только А.Теннисон, но и некоторые другие английские и американские поэты. При внешне невысоком качестве переводов (нередко носящих явно ученический характер) обращают на себя внимание отдельные творческие находки, художественные детали, характеризующие поэтическую натуру самого А.И.Недогонова как человека с большим потенциалом в литературе.

Выводы исследования и перспективы дальнейшего изучения данного направления. Сохранившиеся в Российском государственном архиве литературы и искусства переводы А.И.Недогонова, имея очевидное историко-культурное значение, позволяют дополнить представление о русской рецепции П.Б.Шелли, А.Теннисона, Э.По, Г.У.Лонгфелло в 1930-е гг. Особенно решительно меняется представление о восприятии в России теннисоновских произведений: долгое время считалось, что едва ли не единственным переводчиком Теннисона в период между Октябрьской революцией и началом 1970-х гг. был С.Я.Маршак («У моря» (другое название — «Бей, бей, бей...»), «Дочь мельника», «Орел»), однако в последние годы обращено внимание на осуществленные в сталинскую эпоху и забытые переводы Л.Н.Мартынова, О.Б.Румера, А.Б.Свирского, а теперь и А.И.Недогонова. Особого осмысления заслуживает тенденция, связанная с обращением ведущих советских поэтов на ранних этапах творчества к осмыслению наследия английских и американских классиков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тельпугов В.П. Алексей Недогонов: Критико-биографический очерк. — М.: Советский писатель, 1958. — 139 с.
2. Поздняев К.И. Утверждение. Алексей Недогонов и его стихи. — М.: Современник, 1973. — 220 с.
3. Мукасева В.А. Стих М.К.Луконина в контексте поэзии военных лет: Дис. ... канд. филол. наук. — Оренбург, 2012. — 299 с.
4. Мукасева В.А. Рифма М.Луконина в контексте поэзии военных лет // Вестник Башкирского университета. — 2010. — Т. 15. — № 4. — С. 1190–1194.
5. Мукасева В.А. Метрика М.К.Луконина в контексте поэзии военных лет и традиций В.В.Маяковского // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2010. — №11 (117). — С. 27–31.
6. Мукасева В.А. Из наблюдений над стихотворной техникой поэтов Великой Отечественной войны (можем в произведениях А.Т.Твардовского, М.К.Луконина, А.И.Недогонова) // Концепт: Научно-методический электронный журнал. — 2013. — № 3. — С. 946–950.
7. Русские писатели. Поэты (Советский период): Библиографический указатель. — Т. 16. А. Недогонов — А.Ольхон. — СПб.: Изд-во Российской национальной библиотеки, 1994. — 352 с.
8. Жаткин Д.Н., Яшина Т.А. Юношеские переводы В.И.Лебедева-Кумача из английской поэзии (по материалам РГАЛИ) // Художественный перевод и сравнительное литературоведение — II: Сб. научных трудов / Отв. ред. Д.Н.Жаткин. — М.: Флинта; Наука, 2014. — С. 402–404.
9. Жаткин Д.Н. Алджернон Чарлз Суинбёрн в русских переводах XIX — первой половины XX века // Художественный перевод и сравнительное литературоведение — IV: Сб. научных трудов / Отв. ред. Д.Н.Жаткин. — М.: Флинта; Наука, 2015. — С. 441–549.

10. Недогонов А.И. Стихотворения // Российский государственный архив литературы и искусства. – Ф. 2178 (Недогонов А.И.). – Оп. 1. – Ед. хр. 24.

11. Недогонов А.И. Стихотворения // Российский государственный архив литературы и искусства. – Ф. 2178 (Недогонов А.И.). – Оп. 1. – Ед. хр. 23.

*Статья подготовлена по проекту № 17-18-01006
Российского научного фонда «Эволюция русского поэтического перевода (XIX – начало XX века)».*

Статья поступила в редакцию 03.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 81'373

**ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С НАЗВАНИЯМИ ЖИВОТНЫХ ОВЦА/БАРАН В РУССКОМ ЯЗЫКЕ
(ПО МАТЕРИАЛАМ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)**

© 2017

Жэнь Илин, аспирант Высшей школы перевода (факультет)
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
(119234, Россия, Москва, улица Ленинские Горы, 1, e-mail: rylmsu@mail.ru)

Аннотация. Образы фразеологизмов с зоонимным компонентом соотносятся с зооморфным кодом культуры. В них названия животных или их частей несут в дополнение к их природным свойствам функционально значимые для культуры смыслы, придающие этим номинациям роль знаков «языка» культуры. В статье описываются фразеологизмы с названиями животных ОВЦА / БАРАН, функционирующие в русском языке, приводятся этимологические и лингвокультурологические комментарии к ним. Баран и овца издавна служат символом глупого человека, однако анализ языкового материала показывает некоторые различия в употреблении данной гендерной пары во фразеологизмах. В основе фразеологических единиц с компонентом ОВЦА и его вариантом ОВЕЧКА лежит представление об этом животном как беззащитном, кротком, простодушном и покорном существе. Это универсальное значение, присущее не только русским фразеологизмам, объясняется этимологией названных оборотов: они взяты из библейских и евангельских текстов. В основе фразеологизмов с компонентом БАРАН лежит представление о нём как олицетворении тупости, глупости, умственной ограниченности, недалёкости, твердолобости. Большинство фразеологизмов с названиями животных ОВЦА / БАРАН имеют отрицательную коннотацию.

Ключевые слова: фразеология, названия животных, зооним, фразеологизмы с компонентом-зоонимом.

**PHRASEOLOGISMS WITH ANIMAL NAMES OF THE OVTSA/BARAN IN RUSSIAN
(BASED ON LEXICOGRAPHIC SOURCES)**

© 2017

Ren Yilin, postgraduate student of the Higher School of Translation and interpreting
Lomonosov Moscow State University
(119234, Russia, Moscow, Leninskie Gory, 1, e-mail: rylmsu@mail.ru)

Abstract. The images of phraseological units with the zoonym component correlate with the cultural zoomorphic code. In addition to their natural properties, the names of animals or their parts carry meaning, functionally significant to the culture, and thus acquire the role of signs of the “language” of culture. The following article describes Russian phraseological units with the names of animals OVTSA / BARAN (adult female and male sheep) and gives the etymological and linguocultural comments to them. Ewe or ram have long served as a symbol of a stupid person, but the analysis of linguistic material also shows some differences in the use of this gender pair in phraseological units. At the heart of the phraseological units with the component OVTSA and its version OVECHKA lies the presentation of this animal as a defenseless, meek, simple-minded and submissive being. This meaning is inherent not only in Russian phraseological units and is mostly universal, which can be explained by the origin of these units: they come from biblical and evangelical texts. At the heart of the phraseological units with the component BARAN lies the idea of the ram as the embodiment of dullness, stupidity, narrow-mindedness, dimwittedness, stubbornness. Most phraseological units with the names of animals OVTSA / BARAN have a negative connotation.

Keywords: phraseology, animal names, zoonym, phraseological units with zoonym.

Актуальность изучения зоонимов обусловлена, прежде всего, тем, что такого рода исследования находятся в русле современных направлений лингвистики, так как в нём реализуются антропоцентрический и системно-структурный подходы к изучению языка.

Целью данной статьи является изучение фразеологизмов, имеющих в своём составе зоонимы *овца/баран* и их морфологические дериваты (отзоонимные прилагательные).

Несмотря на большое количество работ по изучению слов, обозначающих животных, до сих пор наблюдаются различные варианты использования терминов и понятий, связанных с этой группой лексики. В нашей работе будем употреблять термин «зооним», под которым понимаются названия животных в прямом и переносном значениях [8, с. 13]. Последние находят своё выражение во фразеологических единицах языка.

Основными источниками языкового материала послужили новые фразеологические словари: «Русская фразеология. Историко-этимологический словарь» под редакцией В. М. Мокиенко (3-е изд., испр. и доп., 2007) и «Большой фразеологический словарь русского языка» отв. редактор В. Н. Телия (4-е изд., 2010). Для этимологического и лингвокультурологического комментариев привлекались и другие источники. Интересующие нас фразеологизмы извлечены методом сплошной выборки. При написании фразеологизмов использованы следующие условные обозначения: < > – ломаные скобки, в которых даны вариантные элементы фразеологизма или формулы – «свёртки» ситуации; [] – квадратные скобки, в которых даны факультативные элементы фразеологизма или формулы – «свёртки» ситуации.

Ввиду многочисленности фразеологизмов с компо-

нентом-зоонимом в данной статье нам пришлось ввести ограничение: в центре нашего внимания будут названия домашних животных *овца/баран*. Неоспоримо огромное значение домашних животных в жизни самых различных народов, начиная с древнейших времён. Поэтому неудивительно, что названия домашних животных приобращают вторичные образные значения, проецируемые на человека. Рассмотрим фразеологизмы с названными лексемами и их производными.

Овца является основным названием взрослой особи животного. Овца – это жвачное парнокопытное домашнее млекопитающее семейства полорогих с густой волнистой шерстью. Разводят её ради шерсти, мяса, молока, шкур. Эти характеристики находят отражение в лексическом составе фразеологизмов с компонентом *овца*.

Выражение *заблудшая овца* <овечка> употребляется для обозначения человека, сбившегося, по мнению говорящего, с правильного пути. Образ мотивирован стереотипным представлением об овце как о беззащитном и кротком животном, не способном постоять за себя, представляющем собой легкодоступную добычу (ср. многочисленные фразеологизмы с противопоставлением *волк* – *овца*, где овца выступает добычей хищника: *Волк овцу не соберёт*; *Волк овцу стережёт, а волка стрелок сторожит*; *Волки чуют, где овцы ночуют*; *Волком родился – овцой не бывать*; *И волки сыты, и овцы целы*; *Не за то волка бьют, что сер, а за то, что овцу съел*; *Не прикидывайся овцой: волк съест*; *Режет <крадёт> волк и меченую <считанную> овцу* и др.).

Беспомощность перед лицом врага, смирение наиболее полно эксплицируются в образе ягнёнка. Например, фразеологизм *беззащитный как ягнёнок*. Как отмечает А. А. Брагина, в значении этого оборота отразилась сим-

волика жертвенного агнца в христианской вере [4, с. 58]. Этимология фразеологизма *заблудшая овца* <овечка> восходит к библейскому тексту.

Библейское происхождение имеют другие фразеологизмы, в составе которых имеются слова, представляющие возрастные термины.

Фразеологизмы со словом *агнец* современными лексикографами считаются устаревшими, имеют пометы книжное или ироничное: *агнец божий* 'кроткий, робкий, безобидный человек' и *агнец непорочный* 'кроткий, незлобивый, простодушно покорный человек' [2, с. 17]. Ввиду общности этимологии фразеологизмов значение у них синонимичное.

Овца без вымени – баран [*её под нож*] говорят, если какой-либо человек негоден для одного дела, но его можно привлечь и использовать для другого. Прибавление *её под нож* раскрывает исходный смысл пословицы: если овца не даёт молока и не может кормить ягнят, её можно пустить на мясо, как барана.

Словосочетание *паршивая овца* (неодобрительно о плохом, оказывающем дурное влияние на окружающих человеке) встречается в составе двух фразеологизмов: [*Одна*] *паршивая овца всё стадо портит/испортит* <*губит/сгубит*> и *С паршивой овцы хоть шерсти клок*.

Пословица [*Одна*] *паршивая овца всё стадо портит/испортит* <*губит/сгубит*> имеет древнюю этимологию, о чём свидетельствует её интернациональный характер: она встречается не только в европейских языках, но и таких удалённых друг от друга по происхождению и географии языков, как армянский, английский, датский, шведский, испанский, итальянский, португальский, греческий, венгерский, эстонский, карельский, финский, литовский, ливский, латышский или персидский. Характерно при этом варьирование наименований животных, объединяемых признаком наличия шерсти (козы, козла, коровы, телёнка), однако в подавляющем большинстве этих пословиц присутствует именно *овца* [2, с. 487-488].

Пословица *С паршивой овцы хоть шерсти клок* употребляется, когда хотят сказать о невозможности получить от кого-либо что-либо, имеющее значительную ценность, приносящее большую пользу, нужно постараться извлечь хоть незначительную пользу, выгоду. Имеется более древний вариант – *С лихой (бешеной) собаки хоть шерсти клок*, который, возможно, связан с древним поверьем, что рана от укуса бешеной собаки излечивается золой от сожженной шерсти, вырванной у этой собаки. Исследователи отмечают, что вариант с паршивой овцой употребляется только в восточнославянских языках [2, с. 487-488].

Фразеологизм *чёрная овечка* либо *чёрный барашек* используется для обозначения того, чьё поведение отличается от поведения других лиц своей общности. Выражение происходит от противоречия между белыми (нормальными) овцами и отличающимися от них чёрными. Синонимично словосочетанию *белая ворона*.

Образ *овцы* как беззащитного и боязливого существа сохраняется и в производном прилагательном *овечий*. Фразеологизм *сердце дрожит как <словно> овечий хвост* имеет значение 'кто-либо испытывает страх, робость и т. п.' [9, с. 610]. Фразеологизм *волк в овечьей шкуре* употребляют, когда неодобрительно высказываются о злом человеке, притворяющемся кротким и безобидным, опасном лицемере. Имеется в виду, что лицо скрывает свои истинные цели, собственную жестокость под маской мягкости и доброты. Выражение восходит к евангельскому тексту. В образе рассматриваемого фразеологизма находят отражение древнейшие мифологические представления об оборотничестве, то есть способности менять телесную оболочку [3, с. 133-134].

В гендерной оппозиции к слову *овца* стоит *баран*. Баран – самец овцы, домашнее животное с густой волнистой шерстью и изогнутыми рогами.

Баран и овца издавна служат символом глупого человека. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

века. Сравнение *глуп как баран* употребляли ещё древние греки [2, с. 44]. А.А. Брагина отмечает, что это одно из древнейших устойчивых сравнений, известных многим языкам и диалектам [4, с. 57].

Выражение [*смотреть*] как *баран на новые ворота* прост. 'тупо, с недоумением, ничего не понимая; в растерянности, глуповато смотреть на кого-либо, что-либо' возникло в результате развёртывания устойчивого сравнения *смотреть как баран*. Баран считается настолько глупым животным, что якобы не узнает своего двора, если поставлены новые ворота, и поэтому долго смотрит на них, не решаясь войти [7, с. 116]. В славянских [5, с. 81-83] и неславянских европейских языках данный оборот употребляется в других вариантах (где *баран* заменяется *телёнком*, *волоом*, *быком*, *коровой*, *козлом* и др.).

Аналогичная семантика слова *баран* во фразеологизме *стадо баранов*, который имеет значение 'неорганизованная толпа, люди, идущие за кем-либо слепо и без разсуждений'.

В основе создания фразеологизмов с зоонимом *баран* лежит метафора, уподобляющая барану человека, который не умеет разобраться в неожиданно возникшей ситуации.

Из этого ряда выбивается фразеологизм *вернёмся к нашим баранам*, используемый как призыв к говорящему не отвлекаться от основной темы; констатация говорящим того, что его отступление от темы разговора окончилось и он возвращается к сути. Это калька с французского языка из фарса «Адвокат Пьер Патлен» (около 1470 г.) [1, с. 94].

Уменьшительно-ласкательное *барашек* употребляется в эвфемизме взятки *барашек в бумажке*. Оно фиксируется уже в рукописи XVII в. и возникло, по мнению учёных, в канцелярском языке [7, с. 15-16]. На наш взгляд, использование в рассматриваемом выражении именно слова *барашек* обусловлено несколькими факторами: первый – культурологический – развитое овцеводство в Древней Руси и сельскохозяйственное значение этого животного; второй – языковой – *барашек* фонетически близок *бумажке* (аллитерация звуков [б], [ш], [к], усиленная их параллелизмом).

На сегодняшний день эвфемизм *барашек в бумажке* не употребляется и в словарях имеет помету «устаревшее».

Семантика фразеологизма *Парочка – баран да ярочка* в истории русского языка претерпела некоторые изменения. М. И. Михельсон фиксирует следующее значение: (иноск.) жених и невеста; дети – сын и дочка [6, URL]. В современном русском языке данный фразеологизм имеет шутивную коннотацию и употребляется, когда говорят о людях, которые всегда вместе, неразлучны.

Фразеологизм *гнуть/согнуть* <*скрутить*> в *бараний рог* имеет значение 'принуждать, подавлять, полностью подчинять своей воле, заставлять быть послушным и безропотным'. Кто-либо, подавляя и проявляя излишнюю строгость, добивается полного подчинения, смирения другого человека. В данном случае отзоонимное прилагательное использовано для обозначения специфичной для барана качественной характеристики, а именно скрученная форма бараньего рога.

Как показывает анализ языкового материала, образы фразеологизмов с компонентами-зоонимами соотносятся с зооморфным кодом культуры, где названия животных или их частей несут в дополнение к их природным свойствам функционально значимые для культуры смыслы, придающие этим номинациям роль знаков «языка» культуры.

Во фразеологизмах с компонентом *овца* <овечка>, как правило, этому животному «приписывается» беззащитность, кротость, смирение, простодушие, покорность. Это универсальное значение, присущее не только русским фразеологизмам. Такая общность объясняется тем, что происхождение названных оборотов восходит к

библейским и евангельским текстам.

Значение прилагательного *овечий* мотивировано образом, который олицетворяет производящее слово *овца* (см. фразеологизм *волк в овечьей шкуре*).

Баран олицетворяет тупость, глупость, ограниченность, бестолковость. Фразеологизмы с компонентом *баран* имеют отрицательную коннотацию.

Значение прилагательного *бараний* мотивировано, оно имеет значение «специфичные качественные характеристики (как правило, внешние, с точки зрения формы) животного», от названия которого данное прилагательное образовано (см. фразеологизм *скрутить в бараний рог*).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ашукин Н. С., Ашукина М. Г. Крылатые слова. М.: Худ. лит., 1960.
2. Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / СПбГУ; Межкаф. словарный каб. им. Б. А. Ларина; под ред. В. М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007.
3. Большой фразеологический словарь русского языка / отв. ред. В. Н. Телия. 4-е изд. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2010.
4. Брагина А. А. Мир животных в мире слов: Книга для внекл. чтения. М.: Московский лицей, 1995. 253 с.
5. Івченко А. О. Українська народна фразеологія: ареали, етимологія. Харків: Око, 1996.
6. Михельсон М. И. Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний. Т. 1-2. Ходячие и меткие слова. Сборник русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов (иносказаний). СПб.: тип. Ак. наук, 1896-1912 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dic.academic.ru/contents.nsf/michelson_old/ (дата обращения: 26.10.2017).
7. Мокиенко В. М. Славянская фразеология. М.: Высшая школа, 1980.
8. Москаленко А. В. Концепт «Птица» в английской фразеологической картине мира: дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2015.
9. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. 3-е изд., испр. М.: Астрель: АСТ, 2008.

Статья поступила в редакцию 08.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С ИМЕНАМИ СОБСТВЕННЫМИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

© 2017

Зиньковская Анастасия Владимировна, доктор филологических наук,
профессор кафедры английской филологии
Андресян Изабелла Феликсовна, студентка 3 курса факультета романо-германской филологии
Кубанский государственный университет
(350040, Россия, Краснодар, ул. Ставропольская, 149, e-mail: 27051961@mail.ru)

Аннотация. В статье анализируются фразеологические единицы с компонентом - именем собственным в современном английском языке в контуре национально-культурного своеобразия. В каждом языке выделяется группа фразеологизмов с именем собственным, возникшим на национальной почве. Исконно английские фразеологизмы связаны с традициями, обычаями и поверьями английского народа, а также с реалиями, преданиями, историческими фактами. В статье подчеркивается, что фразеологические единицы с именами собственными выражают как общечеловеческие принципы жизнедеятельности, так и национально-культурную специфику народа - носителя языка, его исторический опыт, национальный менталитет, ценности и нравственные устои. Авторы подчеркивают, что между возникновением фразеологических единиц и национально-культурным своеобразием народа существует диалектическая связь. Фразеологические единицы возникают на основе накопления и обобщения национально-культурного опыта, в свою очередь, сформированные фразеологические единицы становятся хранителем и источником социально-культурной информации для изучения истории, культуры, традиций народа. Фразеологизмы, отражая длительный исторический период развития народа, передают из поколения к поколению традиции, устои, ценности. Они выражают специфику каждого этноса. Национально-культурные особенности фразеологизмов с именами собственными, как показывает анализ, складываются в результате взаимодействия ряда факторов жизнедеятельности народа - носителя языка: исторических, экономических, социально-политических и духовных и выражают исторически сложившееся эмоционально-оценочное отношение народа к тем или иным историческим фактам и явлениям. Подводя итоги, авторы приходят к выводу, что фразеологические единицы с именами собственными, с одной стороны, отражают общечеловеческие принципы жизнедеятельности всех народов, с другой стороны, с их помощью формируются исторический опыт народа, его национальное мировосприятие, ценности, нравственные устои, наблюдательность, юмор.

Ключевые слова: Фразеологические единицы, национально-культурные особенности, имена собственные, нравственные устои, национальный менталитет, английский язык, социально-культурная информация, духовная культура.

NATIONAL AND CULTURAL PECULIARITIES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH PROPER NAMES IN MODERN ENGLISH

© 2017

Zin'kivs'ke Anastasia Vladimirovna, doctor of philology, professor of department of English Philology
Andresen Isabella Felixovna, 3rd year student of YSU faculty of romance and germanic philology
Kuban State University
(350040, Russia, Krasnodar, st. Stavropolskaya, 149, e-mail: 27051961@mail.ru)

Abstract. Phraseological units with a proper name component characterised by national and cultural identity in the modern English language are analysed in this article. In every language there is a group of phraseological units with a proper name that has encountered on a national basis. The original English phraseological units are associated with the traditions, customs and beliefs of the English people, as well as with realities, legends, historical facts. It is emphasised in the article that the phraseological units with the proper names express both the universal principles of life activity and the national and cultural specifics of the people - the language carrier, historical experience, the national mentality, values and moral principles. The authors emphasize that between the occurrence of phraseological units and national-cultural originality of the people there is a dialectical relationship. Phraseological units occur based on the accumulation and synthesis of the national and cultural experience and, in turn, formed phraseological units become a guardian and source of socio-cultural information to study the history, culture, and traditions of the people. Phraseological units, reflecting the long historical period of development of the people, passed down from generation to generation, traditions, customs, values. They Express the specifics of each ethnic group. National-cultural peculiarities of phraseological units with proper names, as the analysis shows, are formed by the interaction of a number of factors of life of the people - carrier language: a historical, economic, socio-political and spiritual and expresses historically emotionally-evaluative attitude of the people to certain historical facts and phenomena. Summing up, the authors come to the conclusion that phraseological units with proper names, on the one hand, reflect the universal principles of life of all peoples, on the other hand, they formed the historical experience of a people, its national worldview, values, moral principles, observation, and humor.

Keywords: Phraseological units, national-cultural characteristics, proper names, moral values, national mentality, English language, socio-cultural information, spiritual culture.

В условиях глобализации общественной жизни особую актуальность приобретает проблема обеспечения эффективной коммуникации, поскольку английский язык становится основным и универсальным инструментом делового общения во всем мире.

Несмотря на обширное количество накопленных теоретических данных в сфере изучения фразеологии (Н. Н. Амосова [1], В. В. Виноградов [2], А. В. Кунин [3, 4], К. И. Кропачева [5, 6], И. И. Чернышева [7], Е. В. Иванова [8]) существует ощутимый недостаток исследовательских работ, посвященных национально-культурной специфике фразеологических единиц с именами собственными в современном английском языке. Эти единицы отра-

жают менталитет языкового сообщества, восприятие им событий истории и современной действительности. Актуальность рассмотрения данной проблемы, как считают современные лингвисты (Ю. К. Волошин [9], Е. Г. Волощенко [10], Н. В. Дороднева [11]), возрастает в связи с меняющимся статусом английского языка в эпоху глобализации и установления политических, экономических и культурных взаимоотношений между странами всего мира

Фразеологические единицы являются отражением национально-культурных особенностей, системы ценностей народа, который является носителем языка. Фразеологизмы с именами собственными также облада-

ют связью с историей страны, так как они тесно связаны с событиями, происходящими в государстве.

При анализе имён собственных, являющихся частью фразеологических единиц в английском языке, как показано в таблице 1, можно выделить три этимологических группы: имена собственные имеющие древнееврейское, библейское происхождение; имена собственные древнегреческого, мифического происхождения; имена собственные разного происхождения (например, преобразованные под влиянием французского языка) [3, с.116].

Таблица 1- Классификация фразеологических единиц с именами собственными по этимологии

Происхождение фразеологических единиц с именами собственными	В английском языке	Значение
Имена собственные, имеющие древнееврейское, библейское происхождение	Adam	из красной глины
	Cain	создавать
	doubting Thomas	неверующий Фома
	David and Jonathan	неразлучные друзья
Имена собственные древнегреческого, мифического происхождения	As poor as Job	беден как Иов
	Achilles,	Ахиллес
	Hercules	Геркулес
	Pandora	Пандора
Имена собственные разного происхождения,	Имена собственные, преобразованные под влиянием французского языка - Olivier	от старофранцузского Olivier

В каждом языке выделяется группа фразеологизмов с именем собственным, возникшим на основе исторического национального опыта. Эти фразеологизмы возникли значительно позднее, они отражают реалии развития стран. Исторически сформированные английские фразеологизмы связаны как с традициями, обычаями, мифами, легендами, преданиями английского народа, так и с конкретными историческими фактами и событиями.

Таблица 2 - Классификация фразеологических единиц с именами собственными, возникшими на основе исторического национального опыта

Виды фразеологических единиц с именами собственными	В английском языке	Значение
Фразеологические единицы с именами собственными, связанные с литературными героями,	Man Friday	верный слуга
	An Oliver twist	человек, которому мало порции
	Sherlock Holmes	образованный, находчивый сыщик
Фразеологические единицы с именами собственными, связанные с обычаями	Rob Peter to pay Paul	поддерживать одно в ущерб другому, взять у одного, чтобы отдать другому, отдать долги, а влезть в другие
Фразеологические единицы с именами собственными, взятые из сказок и басен	Fortunatus's purse Fortunatus	неистошимый кошелек сказочный персонаж
	Have kissed the Blarney stone	быть льстецом
	согласно преданию, каждый, поцеловавший камень, находящийся в замке Бларни в Ирландии, становится льстецом	
Фразеологические единицы, возникшие на основе конкретных исторических фактов	When Adam delved and Eve span who was then the gentleman?	Когда Адам пахал и пряла Ева, где родословное стояло дерево?
	The curse of Scotland	В современном языке говорится иронически человеку, бравирующему своей родословной - «проклятие Шотландии»
Фразеологические единицы, связанные с именами и фамилиями английских знаменитостей	The Admirable Crichton	ученый, образованный человек по имени Джеймс Клайтон, известный шотландский ученый XVI в.
	Queen Ann is dead	(разг. ирон.) - это было известно при Королеве Анне (в значении «открыл Америку»)

В основе английского фразеологизма Rob Peter to pay Paul - «поддерживать одно в ущерб другому», лежит старинный обычай, сложившийся у духовенства, передавать из богатых церквей разную церковную утварь бедным церквям. В этой связи, порой, чтобы понять смысл фразеологизма следует хорошо знать историю, традиции и обычаи народа, носителя языка [3, с.110-116].

Согласно преданию, «каждый, поцеловавший камень, находящийся в замке Бларни в Ирландии, становится льстецом, отсюда возник фразеологизм «Have kissed the Blarney stone - быть льстецом» [3, с.110-116].

В происхождении английской фразеологии большую роль сыграли писатели, которые внесли весомый вклад в богатую английскую фразеологию. Авторство многих фразеологизмов сегодня даже установить невозможно,

например, Doctor Fell - человек, вызывающий к себе невольную антипатию; A gay Lothario - веселый повеса, донжуан, ловелас.

В английском языке имеются фразеологизмы, которых нет ни у одного народа – это названия дней недели, месяцев, например, Girl Friday - «помощница, надежный работник, «правая рука»; An April fool - «человек, одураченный первого апреля»; April's fool day - «день шуточных обманов, первое апреля». В русском языке таких фразеологизмов нет, поскольку дни недели и месяцы не относятся к именам собственным [12].

Анализ особенностей английских фразеологизмов с именем собственным позволяет сделать вывод о том, что в культурах разных народов много общего, особенно в тех, которые восходят к библейским заповедям и ценностям, так как наиболее общие значения и образы библейских персонажей совпадают у разных народов. Вместе с тем необходимо отметить, поскольку языки, культура и история разных народов сильно различаются, то в этих случаях, в образной составляющей фразеологизма лежит национальное самосознание, связанное с историей того или иного народа, с его менталитетом, образом жизни, традициями и обычаями.

Следует подчеркнуть, что между возникновением фразеологических единиц и национально-культурным своеобразием народа существует диалектическая связь. С одной стороны фразеологические единицы возникают на основе накопления и обобщения национально-культурного опыта, с другой стороны, сформированные фразеологические единицы становятся хранителем и источником социально-культурной информации для изучения истории, культуры, традиций народа. То есть, фразеологические единицы с именами собственными являются важным источником социально-культурной информации. Основной характеристикой фразеологической единицы является образность, которая отражает особенности духовной культуры народы и аккумулирует его опыт и традиции, поэтому образы, которые лежат в основе фразеологических единиц имеют национально-культурную специфику. Другими словами национальная специфика фразеологических единичи имеет огромный культурный потенциал для изучения традиций, устоев определенной этнической общности. Сформированные фразеологические единицы отражают длительный исторический период развития народа, поэтому передают из поколения к поколению традиции, устои, ценности. Во фразеологических единицах отражается специфика каждого этноса. С одной стороны, описывая мир, они направлены на развитие субъекта, с другой стороны, интерпретируя и оценивая окружающий мир, они непосредственно влияют на него, вызывая субъективное к нему отношение. Сущность человека, представителя определенной этнической общности, определяется в соответствии с языковой картиной мира, которая является результатом всей духовной жизни человека. Фразеологические единицы, являясь знаками косвенно-производной номинации, хранят в себе и передают сведения о нормах, ценностях, устоях общества, т.е. служат отражением национально-культурного наследия.

Таким образом, анализ национально-культурной семантики фразеологических единиц с именами собственными даёт возможность получить информацию об истории развития народа, о существующем менталитете нации, о наличии духовной стороны жизни и т.д. Национально-культурные особенности фразеологизмов с именами собственными, как показывает анализ, складываются в результате взаимодействия ряда факторов жизнедеятельности народа - носителя языка: исторических, экономических, социально-политических и духовных и выражают исторически сложившееся эмоционально-оценочное отношение народа к тем или иным историческим фактам и явлениям. Знания подобного рода являются необходимым условием, как для понимания художественной литературы, так и в процессе

межкультурной коммуникации, поскольку именно в этих случаях наиболее ярко проявляется специфический уклад жизни народа. Например, английский фразеологизм *carry coals to Newcastle* – везти уголь в Ньюкасл совершенно будет непонятен русскому человеку, который не знает, что Ньюкасл – центр английской угольной промышленности. В тоже время в русском языке есть фразеологизм, аналогичный по смыслу, «ехать в Тулу со своим самоваром» [13]. В различных языках много совпадающих по смыслу фразеологизмов с именами собственными, поскольку общечеловеческие принципы и нравственные устои у разных народов, в основном, совпадают. Этот тезис подтверждается следующими примерами, приведенными на рисунке 1.

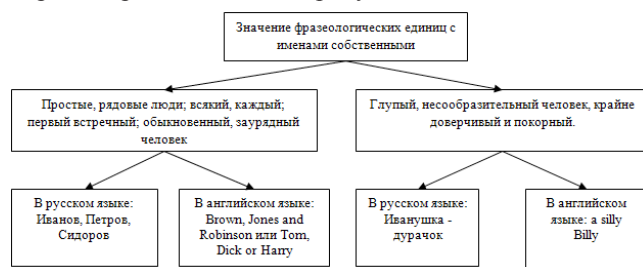


Рисунок 1 - Сравнительный анализ фразеологизмов в английском и русском языках, совпадающих по смыслу

Фразеологические единицы с именами собственными могут совпадать по смыслу также у разных народов, если они компактно проживают на одной территории, в одних природно-климатических условиях, а иногда имеют и общие исторические события и факты.

Рассмотрение фактического материала, представленного фразеологизмами с именами собственными в английском языке, в национально-культурном аспекте позволяет сделать следующие выводы: на фоне существования общечеловеческих принципов жизнедеятельности, нравственных устоев, общечеловеческого мышления в языке имеется некоторый набор основных значений, существующих только в данном языке как отражение неповторимых особенностей культуры народа-носителя данного языка. Даже самые общие значения выражаются и фиксируются в каждом отдельном языке по-разному.

Анализ лишь малой части английских фразеологических единиц с национально-культурной составляющей подтверждает тезис о том, что данные фразеологизмы являются важным источником исторической и культурологической информации о жизни народа – носителя языка и средством познания и усвоения национально-культурных ценностей, накопленных всей историей народа, что весьма актуально на современном этапе развития английского языка. Фразеологические единицы придают речи живость, образность и выразительность.

Таким образом, фразеологические единицы с именами собственными, с одной стороны, отражают общечеловеческие принципы жизнедеятельности всех народов, с другой стороны, с их помощью формируется исторический опыт народа, его национальное мировосприятие, ценности, нравственные устои, наблюдательность, юмор.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии – Л.: Наука, 1989. - 97 с.
- Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц // Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М., 1977. -312 с.
- Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В. Кунин. - М.: Высшая школа, 1996. - 331 с.
- Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. - М.: Рус. яз. - 1998. -512 с.
- Кропачева К.И. Аксиологические характеристики

английских фразеологических единиц с именами собственными// Филологические науки. Вопросы теории и практики. -2013.- № 4-2 (22).- С. 98-101

6. Кропачева К.И. Семантический аспект имён собственных, входящих в состав английских фразеологических единиц// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание.- 2012. -№ 10 (13).- С. 35-37

7. Чернышова И.И. Фразеология современного немецкого языка.- М.: Высшая школа.-1970.-199 с.

8. Иванова Е.В. Лексикология и фразеология английского языка. 2011.- URL: [http://nashol.com/-2013060271587/leksikologiya-i-frazeologiya-sovremenno-go-angliiskogo-yazika-ivanova-e-v-2011.html]

9. Волошин Ю.К. Онимы в фразеологии// Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики.- 2017. -№ 2 (26).- С. 125-132

10. Волощенко Е.Р. Сопоставление фразеологических единиц в английском и русском языках// Интеллектуальный и научный потенциал современной науки.- Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции. -2017.- С. 75-78.

11. Дороднева Н.В., Ермакова Е.Н. Лингвокультурологические свойства фразеологизмов с компонентом-именем собственным (на материале русского и английского языков)// Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2013. № 1.- С. 236-246

12. Котова Е.Г. Английские фразеологические единицы с национально-культурной составляющей. 2014. - URL:https://cyberleninka.ru/article/n/angliyskie-frazeologicheskie-edinitsy-s-atsionalno-kulturnoy-sostav-lyayuschey

13. Корзюкова З.В. Основные аспекты функционирования фразеологических единиц с именами собственными в английском языке: национально-культурная специфика. Автореферат диссертации.-2003. -URL:http://www.disscat.com/content/osnovnye-aspekty-funktsionirovaniya-frazeologicheskikh-edinits-s-imenami-sobstvennymi-v-angl#ixzz4xFz3EcYX

14. Архангельский В.Л. Устойчивые фразеологизмы в современном русском языке. Основы теории устойчивых фраз и проблемы общей фразеологии. Ростов-на-Дону: РГУ, 1964.-215с.

15. Ильющенко Н.С. Способы выявления семантического тождества и различия фразеологических единиц в английском и русском языках// В сборнике: Мировое культурно-языковое и политическое пространство: инновации в коммуникации Под общ. редакцией Л.К. Раицкой, С.Н. Курбаковой, Н.М. Мекеко.- Москва, 2014.-С. 82-89

16. Каюмова Д.Ф. Культурологические ценности фразеологических единиц английского языка и их перевод на русский язык// Русская литература в изданиях и переводах материалы докладов Межрегиональной заочной научно-практической конференции.- 2015.- С. 161-167.

17. Козырева Ю.В. Отражение национальной культуры сквозь призму фразеологических единиц (на материале русского и английского языков)//Филологический журнал.- 2011.- № 1 (18).- С. 50-54

18. Кучешева И. Л. Лексико-семантический анализ имен собственных в составе английских и русских фразеологических единиц: лингвокультурологический подход // Иностранные языки в школе. - 2008. - № 5. - с. 81- 84.

19. Максимова М.В. Фразеологические единицы английского и немецкого языков как отражение наиболее значимых аксиологических категорий// Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. -2016. -№ 35.- С. 129-132

Статья поступила в редакцию 19.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 82

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ ЭГО-КАТЕГОРИИ В ПРОЗЕ

© 2017

Иосилевич Наталья Вячеславовна, кандидат филологических наук

Владимирский государственный университет

(600000, Россия, Владимир, ул. Горького, 87, e-mail: natalia.tzelikova@yandex.ru)

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика выражения эго-категории в художественной литературе. Отмечается, что интенция автора в тексте произведения имеет различные формы своего проявления, к которым, в частности, относится индивидуальный художественный стиль писателя. В художественном тексте автор априори является абсолютным субъектом речи, эта абсолютная привилегированная позиция обеспечивается авторитарностью его индивидуального стиля и проявляется на разных языковых уровнях, отражаясь в тексте с помощью различных языковых средств. Кроме того, в статье указывается на то, что индивидуальность стиля любого художественного текста обуславливает его эгоцентрический, субъектно-детерминантный характер по отношению к изображаемой реальности: абсолютно все – от описываемых лиц, явлений и предметов до воспринимающего эти описания субъекта – является по отношению к авторскому стилю объектом авторской рефлексии. На основе проведенного анализа автором утверждается, что субъектно-объектное соотношение «автор – герой» в художественном повествовании может иметь разные варианты, образуя подчинительные (как, например, у Толстого), сочинительные (как у Достоевского) и несвязанные (как у Чехова) отношения; однако специфика художественной речи ограничивает степень бесконечности субъектной роли героя и диктует свои правила.

Ключевые слова: эго-категория, авторская интенция, художественный текст, индивидуальный стиль, субъект, объект.

FEATURES OF EXPRESSION OF THE EGO CATEGORY IN PROSE

© 2017

Iosilevich Natalia Vyacheslavovna, candidate philological sciences

Vladimir State University

(600000, Russia, Vladimir, Gorkogo St., 87, e-mail: natalia.tzelikova@yandex.ru)

Abstract. This article examines the specificity of the expression of the ego category in fiction. It is noted that the author's intention in the text of the work has various forms of its manifestation, which, in particular, relates to the individual artistic style of the writer. In the literary text, the author is a priori an absolute subject of speech, this absolute privileged position is ensured by the authoritarianism of his individual style and manifests itself at different linguistic levels, reflected in the text with the help of various linguistic means. In addition, the article points out that the individual style of any artistic text determines its egocentric, subject-deterministic character in relation to the represented reality: absolutely everything - from the described persons, phenomena and objects to the subject perceiving these descriptions - is in relation to the author's style object of author's reflection. On the basis of the analysis, the author claims that the subject-object relationship "author-hero" in the artistic narrative can have different variants, forming subordinate (as, for example, Tolstoy), coherent (as in Dostoevsky) and unrelated (as in Chekhov's) relationship; However, the specificity of artistic speech limits the degree of infinity of the subject's role of the hero and dictates its rules.

Keywords: ego-category, author's intention, literary text, individual style, subject, object.

Согласно определению Ролана Барта, литературное слово напрямую зависит от интенции автора: «Литературное слово, преображенное благодаря своему социальному назначению, это форма, взятая со стороны ее человеческой интенции» [3, с. 56].

Яркой чертой художественного текста является его эмоциональность. Степень эмоциональности текста зависит от особенностей личности автора, его интенций. Но хотя доля эмоциональности определяется говорящим субъектом, однако средства и формы передачи эмоционального по своему характеру объективны, к тому же предоставляются языковой системой.

Известно, что современная лингвистика определяет субъект как многозначное понятие, которое имеет целый ряд толкований. Целесообразно выделить три основных значения, в частности: языковой субъект, речевой субъект и эго-категория.

Языковой субъект представляет собой многоуровневое понятие. Оно обладает широким спектром языковых средств (в т.ч.: морфологическими, лексическими, синтаксическими, семантическими) для выражения в предложении. К примеру, понятия субъект-лицо, говорящее лицо, действующее лицо, субъект-агенс, как правило, используются в качестве синонимов. Однако при более тщательном анализе мы видим, что говорящий субъект и субъект-лицо может как совпадать в одной словоформе – *Я иду*, так и не совпадать – *Он идет*. Языковой субъект необходимо отличать от речевого субъекта. Речевой субъект является отправителем речи, наблюдателем. Речевой субъект, или субъект речи, следует отличать от субъекта сообщаемого факта. Я-говорящий – речевой субъект. Субъект сообщаемого говорящим факта является уже языковым субъектом. Таким образом, речевой субъект и языковой субъект – это разные понятия. Они

могут оба выражаться в высказываниях, совпадая или не совпадая в одной словоформе: так, например, в предложении *Я говорю* субъект речи, т. е. я-говорящий, совпадает с субъектом языка, поскольку выражается за счет личного местоимения в форме именительного падежа. В предложении *Ты говоришь мне* речевой субъект, т. е. я-говорящий субъект (отправитель речи), и языковой субъект, т. е. словоформа, которая занимает привилегированную субстанциальную позицию в рамках предложения, не совпадают, а распределяются по различным словоформам: говорящий субъект, т. е. речевой субъект, репрезентирует себя в словоформе «мне», которая является личным местоимением, однако в косвенном падеже, обозначающей поэтому языковой объект восприятия чужой речи, а языковой субъект выражается именительным падежом местоимения *ты* в роли действующего (говорение в этом случае является действием) субъекта. В предложении *Тебе не раз уже говорили об этом* языковой субъект выражается имплицитно за счет личного окончания глагола, который предполагает возможность наличия субстантива в виде именительного падежа множественного числа, тогда как речевой субъект в данном случае никак не выражается с помощью языковых средств.

Речевой субъект образует оппозиционные связи с речевым объектом, т. е. объектом речи. Объектом речи становятся явления действительности. Соответственно, речевой субъект представляет собой обозначающий субъект. Языковой субъект – это языковой знак. То, какие языковые формы или с помощью каких языковых знаков выражается речевой субъект, т. е. я-говорящий, и будет ли он выражен вообще в высказывании (см. последний пример), определяет сам я-говорящий, т. е. речевой субъект. Однако я-говорящий, кроме возможности

обнаруживать себя в высказывании за счет разных значений языкового субъекта, обладает возможностью отображать и другие свои субъективные интенции благодаря другим языковым значениям и средствам – в лексеме, в грамматических формах, в синтаксических позициях, в прагматическом выражении. Эти субъективные интенции представляют собой проявления в языке эго-категории, т. е. эгоцентричности индивида, я-говорящего. Эгоцентричность говорящего субъекта в процессе исторического развития была усвоена языком и отразилась в языковых формах выражения, которые в своей совокупности представляют эго-категорию. Таким образом, эго-категория — это понятийная категория языка, которая является фундаментальным способом существования эгоцентричности речи.

Интенция автора в художественном тексте имеет различные формы своего проявления.

1. Первый способ выражения авторской интенции – это индивидуальный художественный стиль, с помощью которого автор обозначает свое художественное «Я». В художественном тексте автор априори является абсолютным субъектом речи, эта абсолютная привилегированная позиция обеспечивается авторитарностью его индивидуального стиля и проявляется на разных языковых уровнях, отражаясь в тексте с помощью различных языковых средств. Индивидуальный стиль писателя обладает особой влиятельной силой. Он эгоцентричен уже по своему определению, так как сам является метафорой, которая определена Бартом как отношение между литературной интенцией автора и структурой его плоти [3, с. 54]. Барт подчеркивает частность, индивидуальность, могущество стиля автора, определяя его как сверхлитературное действо: «Под именем «стиль» возникает автономное слово, погруженное исключительно в личную, интимную мифологию автора», «стиль представляет собой самодовлеющий личностный акт», «...стиль участвует в литературном обряде на частных правах, он вырастает из глубин индивидуальной мифологии писателя и расцветает вне пределов его ответственности», «стиль оказывается своего рода сверхлитературным действием, в котором человек стоит на пороге могущества и магии» [3, с. 54, 55]. В.В. Виноградов также подчеркивал особую роль индивидуальности писателя: «Я же поглощен мыслями об образе писателя. Он сквозит в художественном произведении всегда. В ткани слов, в приемах изображения ощущается его лик. Это – не лицо «реального», житейского Толстого, Достоевского, Гоголя. Это – своеобразный «актерский» лик писателя. В каждой яркой индивидуальности образ писателя принимает индивидуальные очертания, и все же его структура определяется не психологическим укладом данного писателя, а его эстетико-метафизическими воззрениями» [6, с. 118].

Таким образом, индивидуальность стиля любого художественного текста обуславливает его эгоцентрический, субъектно-детерминантный характер по отношению к изображаемой реальности: абсолютно все – от описываемых лиц, явлений и предметов до воспринимающего эти описания субъекта – является по отношению к авторскому стилю объектом авторской рефлексии, то есть уже сам стиль автора художественного слова обладает собственным эгоцентризмом и является абсолютным субъектом по отношению ко всему остальному миру.

Этот уровень выражения авторской интенции, или эго-категории в художественном тексте проявляется в рамках субъектно-объектных отношений «автор-герой», когда абсолютно-субъектное авторское «Я» обуславливает особый характер их проявления. По этому поводу В.В. Виноградов замечал: «Образ автора – это не простой субъект речи, чаще всего он даже не назван в структуре художественного произведения. Это – концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем, рассказчиком или

рассказчиками и через них являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» [6, с. 118].

В свете теории Бахтина, автор художественного произведения также мыслится абсолютным субъектом своего произведения, «последней смысловой инстанцией» [5, с. 86], строя монологи, диалоги, порождая высказывания героев, отражающие как будто бы их эмоции, оценки и поступки. Таким образом, соотношение понятий автор и герой имеет *субъектно-объектный характер*, причем это понятийное соотношение приобретает разные формы в зависимости от жанра художественного произведения, творческого замысла автора, а также индивидуальности его стиля.

Называя речь художественного произведения прозаическим словом, Бахтин делит ее на два типа: субъектное (первый тип слова) и объектное (второй тип слова), при этом под субъектным имеется в виду прямое и непосредственно интенциональное слово (называющее, сообщающее, выражающее, изображающее – рассчитанное на непосредственное предметное понимание), и изображенное, являющееся «предметом интенции», объектное слово, или прямая речь героев [5, с. 86].

С одной стороны, говоря о единстве авторского высказывания и единстве высказывания героя, Бахтин называет их двумя речевыми центрами, двумя речевыми единствами, с другой стороны – тут же подчеркивает, что второе единство не самостоятельно, подчинено первому и включено в него как один из его моментов: «Слово героя обрабатывается именно как чужое слово, как слово лица характерологически или типически определенного, т.е. обрабатывается как объект авторской интенции, а вовсе не с точки зрения своей собственной предметной направленности» [5, с. 186]. Таким образом, слово героя – это всегда всего лишь объект интенции автора, при этом детерминирующая роль последнего абсолютна.

Ярким примером субъектного слова является проза Л.Н. Толстого. Толстой оценивается Бахтиным как автор монологического романа, в центре которого стоит особое эпическое толстовское слово: «Мир Толстого монолитно монологичен, слово героя заключено в твердую оправу авторских слов о нем», [5, с. 186], «монологически наивная точка зрения Толстого и его слово проникает повсюду, во все уголки мира и души, все подчиняя своему единству» [5, с. 186]. В этой монологичности и состоит эгоцентризм его художественного стиля.

В качестве «твердой оправы авторских слов» в текстах Толстого выступает, например, несобственно-прямая речь, которую писатель часто использует в качестве формы речевого выражения героев, ограничивая таким образом их субъектную активность: *Наташа долго приучала домашних к князю Андрею и с гордостью уверяла всех, что он только кажется таким особенным, а что он такой же, как и все, и что она его не боится, и что никто не должен бояться его.*

Авторитарно и безапелляционно даются и оценки героев, и иногда уже при первом описании персонажа ощущается объектная участь последнего в авторском нарративе: *В это время в гостиную вошло новое лицо. Новое лицо это был молодой князь Андрей Болконский, муж маленькой княгини. Князь Болконский был небольшого роста, весьма красивый молодой человек с определенными и сухими чертами. Все в его фигуре, начиная от усталого, скучающего взгляда до тихого мерного шага, представляло самую резкую противоположность с его маленькою оживленною женой.* В этом отрывке, кроме обычных авторских оценочных определений, на авторскую детерминантность указывают, в частности, безлично-официальное сочетание «новое лицо» и субъективно-снисходительная частица «весьма».

В связи с этим, несомненно утверждение Бахтина о том, что голос героя в романах Толстого не возникает рядом с голосом автора, а потому и не возникает проблемы их сочетания, как и проблемы выявления особой точки

зрения автора. Самосознание героя в романе Толстого, его духовное перерождение не приобретает того формообразующего значения, которое оно имеет, например, в художественном мире романов Достоевского, где по замыслу автора должна восторжествовать именно множественность голосов, для чего он стремится к крайней их активизации. В отличие от Толстого, Достоевский всячески избегает непосредственной авторской оценочности, а предпочитает интриговать читателя, часто лишь вскользь и как бы невзначай давая скупые описания даже главных героев: *Кстати, он был замечательно хорош собою, с прекрасными темными глазами, темно-рус, ростом выше среднего, тонок и строен* – вводное словосочетание придает описанию главного героя одного из романов характер попутного замечания, а краткие формы прилагательных *хорош, темно-рус, тонок, строен* – поверхностный характер его характеристик. Да и имя героя Достоевский сообщает далеко не сразу, достаточно долго используя для его описания косвенные средства – местоимение «он» или сочетание «молодой человек»: *Молодой человек переступил через порог в темную прихожую, разгороженную перегородкой, за которою была крошечная кухня. Должно быть, молодой человек взглянул на нее каким-нибудь особенным взглядом...* В итоге герой сам представляет себя – не только старухе, но и читателю: *Раскольников, студент, был у вас назад тому месяц, – поспешил пробормотать молодой человек с полупоклоном, вспомнив, что надо быть любезнее.*

Таким образом, в тексте Толстого и в тексте Достоевского характер субъектно-объектных отношений «автор-герой» различается: если в первом случае герой с помощью языковых средств позиционируется как объект авторского повествования, то во втором случае он наделен гораздо большими сюжетными полномочиями, а следовательно, и субъектными функциями. Субъектная активность героев Достоевского заключается и в самостоятельном развитии риторической линии каждого из них, продвигающейся с помощью вопросительных и восклицательных конструкций, обладающих яркой прагматической силой: *Не бывает? А что же ты сделаешь, чтоб этому не бывает? Омамаши! Злоба накопала в нем всё сильнее и сильнее, и если бы теперь встретился с ним господин Лужин, он, кажется, убил бы его!*

Описывая полифонический характер повествования Достоевского, Бахтин не только отмечает, что роман строится как «целое взаимодействия нескольких сознаний, из которых ни одно не стало до конца объектом другого», но, на самом деле, он приходит к более важному выводу о том, что, делая участником события и читателя, при этом не давая ему опоры для объективации всего события по обычному монологическому типу (сюжетно, лирически или познавательно), Достоевский намеренно строит повествование так, чтобы сделать диалогическое противостояние безысходным. Таким образом, произведение строится с точки зрения некоего безучастного третьего, который, однако, в романе никак не представлен: «для него нет ни композиционного, ни смыслового места» [5, с. 27]. Именно в этом отсутствии, по мнению Бахтина, и заключается сила Достоевского, так как именно этим завоевывается новая авторская позиция, лежащая выше монологической позиции [там же]. Эту новую позицию автора можно определить как *детерминантную*, то есть, с одной стороны, обуславливающую все происходящее в романе, с другой стороны, предопределяющую и намекающую собственную логику поведения для каждого из героев. В этой связи Бахтин замечает, что у каждого героя есть своя логика, своя закономерность, входящая в пределы авторской художественной воли, но при этом не нарушаемая для авторского произвола; что хотя свобода героя – это всего лишь момент авторского замысла и слово героя создано автором, но в то же время создано так, что «оно до конца может развить свою внутреннюю логику и самостоятельность, как чуждое слово,

как слово *самого героя*» [5, с. 14].

Таким образом, с одной стороны, Достоевский, принимая вид отстраненного наблюдателя, предоставляет, казалось бы, полную свободу развития своим героям, с другой стороны, мы прекрасно понимаем, что эта свобода не является абсолютной свободой человека, а имеет лишь относительный характер свободы героев авторского произведения, что обуславливает их объектную роль. Особенность субъекта, с которым данный объект коррелирует, заключается в том, что он выражен у Достоевского только имплицитно. Если своих героев он всячески субъектно обозначает и представляет, то самого себя не торопится обнаруживать, не позволяя себе прямых самовыражений, а выдавая свое присутствие в тексте лишь через косвенные языковые средства, среди которых можно отметить: 1) вводные слова со значением неуверенности: *Его разговор, казалось, возбудил общее, хотя и ленивое внимание. Мальчишки за стойкой стали хихикать*; 2) местоимения со значением неопределенности: *Он хотел было улыбнуться, но что-то бесильное и недоконченное сказало в его бледной улыбке*; 3) прилагательное «странный» (и его производные) с значением отстраненности (слово *странный* как языковое средство выражения авторской отстраненности является яркой особенностью художественного стиля Достоевского [4]): *На какое дело хочу покуситься и в то же время каких пустяков боюсь! – подумал он с странною улыбкой*; 4) оценочные частицы со значением неуверенности: *Но что-то было в нем очень странное; во взгляде его светилась как будтодаже восторженность, – пожалуй, был и смысл и ум, – но в то же время мелькало как будто и безумие* (Ф.И. Достоевский).

Не торопится обнаруживать себя как автор в своих произведениях и А.П. Чехов. Применительно к его творчеству уместно вспомнить понятие «тайна стиля», которое определяется Бартом как человеческая мысль в ее ... обособленном измерении, как одиночество писателя, обладающего некоей намекающей силой: «Тайна стиля – это то, о чем помнит само тело писателя; его намекающая сила не зависит от быстроты движения речевого потока... Стиль оказывается своего рода литературным действием, в котором человек стоит на пороге всемогущества и магии [3, с. 55].

Писательская манера А.П. Чехова в этом смысле может послужить ярким примером, отличаясь беспристрастностью повествования и отстраненной констатацией фактов. О подобной манере письма В.В. Виноградов заметил следующее: «В реалистическом искусстве автор, прикрываясь или закрываясь приемами мнимого фотографического бесстрастия и объективной созерцательности, иногда предоставлял читателю самому оценивать изображаемую им «действительность» и как бы удалялся с поля возможных рассуждений и оценок» [6, с. 178]. Не план автора, а именно «план персонажа» господствует в пьесах Чехова, за что он порой даже оправдывался: «Вы браните меня за объективность, называя ее равнодушием к доброму и злу, отсутствием идеалов и идей и проч. Вы хотите, чтобы я, изображая конокрадов, говорил бы: кража лошадей есть зло. Но ведь это и без меня давно уже известно. Пусть судят их присяжные заседатели, а мое дело показать только, какие они есть. Я пишу: вы имеете дело с конокрадами, так знайте же, что это не нищие, а сытые люди, что это люди культа и что конокрадство есть не просто кража, а страсть. Конечно, было бы приятным сочетать художество с проповедью, но для меня, лично, это чрезвычайно трудно и почти невозможно по условиям техники. Ведь, чтобы изобразить конокрадов в строках, я все время должен говорить и думать в их тоне и чувствовать в их духе, иначе, если я подбавлю субъективности, образы расплывутся, и рассказ не будет так компактен, как надлежит быть всем коротеньким рассказам. Когда я пишу, я вполне рассчитываю на читателя, полагая, что недостатки в рассказе субъективные элементы он подбавит сам» [6,

с. 179].

Между тем, значимое отсутствие автора ощущается у Чехова, как правило, уже в самом начале произведения, о чем свидетельствует характерное для его прозы индифферентно-обстоятельное начало, порой напоминающее условие математической задачи: *По Невскому плелась со службы компания коллежских регистраторов и губернских секретарей*. По поводу этих особенностей построения чеховских пьес известный русский литературовед А.П. Скафтымов отмечал, что «сохраняемый аспект и тон бытовой общности» во всех пьесах Чехова формирует художественную действительность, наделяет ее качествами «давней и непрерывной длительности, привычной хроничности». Жизнь этих людей (персонажей), их драматизм, по мнению ученого, заключается не в особых печальных событиях, а именно в этом «длительном, обычном, сером, одноцветном, ежедневно-будничном состоянии». Будничная жизнь, где присутствуют пестрые, обычные и внешне спокойные формы, в пьесах Чехова выступает как основная сфера скрытых и наиболее распротраненных конфликтно-драматических состояний [8, с. 354]. Об особой роли «бытового потока» в пьесах Чехова образно выразилась И.Л. Альми: «Пьеса, имитирующая бытовой поток, живет не замыкающимся в быт простором. Его отсветы – характерные реминисценции, выводящие совершающееся на сцене не только за рамки узко понятого быта, но и за пределы узко понятой современности» [2, с. 297]. Таким образом, обыденность у Чехова служит фоном, подчеркивающим неожиданность и силу главной его идеи, и является основой для парадокса [2, с. 296] – чеховского приема, на самом деле отражающего сильную авторскую интенцию, заключенную в самой идее произведения.

Безучастно, на первый взгляд, выглядят и открытые чеховские концовки, где обнаружить авторский след мы можем иногда буквально только по оставленным Чеховым многоточиям, в прямом и переносном смысле: например, в «Вишневом саду»: *Наступает тишина, и только слышно, как далеко в саду топором стучат по дереву*; в рассказе «Ушла»: *Я кончил. Быть может, читатель еще спросит: – И она ушла от мужа? Да, ушла... в другую комнату*; в рассказе «Перед свадьбой»: *Это перед свадьбой... А что будет после свадьбы, я полагаю, известно не одним только пророкам да сомнамбулам*.

Итак, если Толстой в своем повествовании демонстрирует авторскую власть, заключая свои сюжеты в «твердую оправу авторских слов» [5, с. 27], то Достоевский, напротив, показывает свою авторскую неуверенность в развитии логики поведения героев, порой сам удивляясь их «странным» поступкам, Чехов же и вовсе избегает авторской ответственности, оставляя читателям только информацию для размышления.

Исходя из вышесказанного, можно заключить, что субъектно-объектное соотношение «автор – герой» в художественном повествовании может иметь разные варианты, образуя подчинительные (как, например, у Толстого), сочинительные (как у Достоевского) и несвязанные (как у Чехова) отношения. Однако, несмотря на оригинальность авторского стиля, специфика художественной речи ограничивает степень бесконечности субъектной роли героя и диктует свои правила: главным субъектом любого произведения является сам автор.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев М.П. Пушкин: Сравнительно-исторические исследования АН СССР; Ин-т рус.лит. (Пушкинский Дом). - Л., 1972. С. 208-209.
2. Альми И.Л. Внутренний строй литературного произведения. СПб, 2009. 336с.
3. Барт Р. Нулевая степень письма // Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму. - М., 2000. 536 с.
4. Басин Е.Я. «Странный» Достоевский. - М., 2013. 284 с.

5. Бахтин М.М. Проблема творчества Достоевского. - М., 1994. 509 с.
6. Виноградов В.В. О теории художественной речи. - М., 1971. 233 с.
7. Михайлова М.В. Эстетика молчания: Молчание как апофатическая форма духовного опыта. - М., 2011. 320 с.
8. Скафтымов А.П. Нравственные искания русских писателей: Статьи и исследования о русских классиках. - М., 1972. 543 с.

Статья поступила в редакцию 05.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 81'367.622

СТРУКТУРА МНОГОЗНАЧНОГО ДЕРИВАТА КАК СИМБИОЗ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ДЕРИВАЦИИ

© 2017

Касимова Гульзухра Кевировна, кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой русского языка

*Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва,
филиал в Пензе*

(440005, Россия, Пенза, военный городок, e-mail: zuhra_kasimova@mail.ru)

Аннотация. Цель: выявить типы деривации в структуре многозначного слова. Объектом исследования выступают отглагольные имена существительные со значениями отвлеченного действия и deverbative со значением «носитель процессуального признака». Методы: словообразовательный анализ выявил модели, по которым образуются дериваты, компонентный – установил виды предметных значений в семантической парадигме дериватов, сопоставительный показал отличия в структуре nomina actionis и nomina agentis. Результаты: установлено совмещение всех типов деривации – синтаксической, семантической и лексической – в структуре nomina actionis. Иначе формируется структура nomina agentis: исходные значения у них, как правило, образуются в процессе лексической деривации, производные значения – в результате семантического развития слова. У nomina actionis семантическая парадигма включает процессуальное и различные предметные значения, в то время как у nomina agentis – только субстанциональные значения. Научная новизна: формирование значений мотивированных слов рассматривается как своеобразный номинативный процесс. Практическая значимость: основные положения статьи могут быть использованы при исследовании структуры различных многозначных слов на занятиях по словообразованию и лексике.

Ключевые слова: синтаксическая деривация, лексическая деривация, семантическая деривация, имена действия, имена деятеля, nomina actionis, nomina agentis, deverbative, смысловая структура слова, семантическая парадигма.

THE STRUCTURE OF A MULTIVALUED DERIVATIVE AS A SYMBIOSIS OF DIFFERENT TYPES OF DERIVATION

© 2017

Kasimova Gulzukhra Kivirovna, philosophy doctor of philological sciences, associate professor,
head of department of «Russian language»

*Military Academy of Logistics named after Army General A.V. Khrulev, branch in Penza
(440005, Russia, Penza, military town, e-mail: zuhra_kasimova@mail.ru)*

Abstract. Objective: definition of types of derivation in the structure of polysemous words. The object of the research is verbal nouns with the values of abstract actions and deverbative with the value “procedure symptom bearer”. Types of approach: The word formation analysis defined models for derivatives to be formed; component analysis determined types of substantive values in the derivatives’ semantic paradigm; comparative analysis specified differences between the structures of nomina actionis and nomina agentis. Results: all types of derivation, such as syntactic, semantic and lexical, are detected to be combined in the nomina actionis structure. The structure of nomina agentis is formed otherwise: their original values are formed, as a rule, during the lexical derivation; the derived values are the result of semantic development of the word. In nomina actionis semantic paradigm includes various procedural and different substantive values, while in the nomina agentis have only substantial values. Academic novelty: value formation of motivated words is considered to be a specific form of nominative process. Practical significance: the main ideas of this article can be used for investigation of the structure of different polysemous words during word-formation and vocabulary classes.

Keywords: syntactic derivation and lexical derivation, semantic derivation, the names of the action, the names of the actor, nomina actionis, nomina agentis, deverbative, the semantic structure of words, semantic paradigm.

Структура многозначного слова представляет собой сложную организацию, строение которого обусловлено мотивирующими источниками. В огромной литературе, посвященной проблемам лексической многозначности при всем разнообразии применяемых подходов и приемов, как справедливо отмечает С.М. Толстая, многозначность рассматривается как явление сугубо семантического (семасиологического) плана, т.е. как свойство означающего (многозначного слова), а сами значения – как своего рода семантическая парадигма, члены которой связаны определенными (в большей или меньшей степени регулярными) отношениями [1, с. 305].

Многочисленные лингвистические изыскания (см. работы Ю.Д. Апресяна [2], О.И. Блиновой [3], Е.Л. Гинзбурга [4], О.П. Ермаковой [5], А.А. Зализняка [6], И.В. Евсеевой [7], Г.И. Кустовой [8], Ф.А. Литвина [9], З.А. Мирошниковой [10], И.С. Улукханова [11], А.А. Уфимцевой [12], И.А. Ширшова [13], Д.Н. Шмелева [14], М.Н. Янценецкой [15] и мн. др.) убедительно показывают системную организацию языка, в которой каждая лексическая единица занимает вполне определенное место в своей иерархии в соответствии с имеющимися у нее характеристиками. В частности, знаменательное слово, содержащее несколько значений, расходится по различным семантическим группам, что свидетельствует о тесной взаимосвязанности отдельных участков лексической системы языка.

Так же, как и в лексике, характеризующейся системными отношениями, в структуре многозначного слова представлена определенная иерархия отдельных значений (ЛСВ), которые соединены друг с другом определенными связями (см., например, [16, с. 425-441], в работе которой представлена сопоставительная характеристика лексической системы языка и структуры многозначного слова).

При исследовании деривационных процессов ученые изначально выделяли такие типы деривации, как лексическая и синтаксическая. Как известно, при синтаксической деривации производное отличается от производящего частеречной принадлежностью, сохраняя в полном или частичном объеме семантику мотивирующего. При лексической же деривации семантика производного отличается от семантики производящего. Эти виды деривации, рассмотренные Е. Куриловичем, были приняты за основу во многих изысканиях лингвистов, исследовавших словообразовательные процессы [17, с. 57 - 70]. Тем не менее в современной лингвистике не наблюдается безоговорочного принятия взглядов польского ученого на типы деривации. Помимо этих типов, особое место в словообразовании, а точнее, в образовании новых значений полисеманта, отводится семантической деривации, при которой «наблюдаются семантические изменения в структуре слова, приводящие к возникновению новых лексико-семантических вариантов в рамках

полисемии» [18, с. 133]. Участие в процессах лексической и синтаксической деривации словообразовательных формантов совершенно не умаляет значимости семантической деривации, при которой новое значение в структуре полисеманта формируется без участия деривационных средств, а напротив, свидетельствует о семантическом развитии слова за счет его собственных ресурсов [см., например, [19].

Объектом нашего внимания предстают многозначные имена существительные, мотивированные глаголами и сочетающие в себе значения предметности и процессуальности. Актуальным в этой связи предстает выявление возможных сочетаний различных типов деривации в структуре имен действия и имен деятеля. В исследовании девербативов использованы такие виды анализа, как словообразовательный, компонентный, сопоставительный. Анализ проведен на материале Словаря русского языка под ред. А.П.Евгеньевой и Толкового словаря русского языка Н.Ю.Шведовой.

Исследование *nomina actionis* показывает, что в структуре имен действия исходное значение предстает синтаксическим дериватом. Будучи номинализацией действия, оно выступает источником вторичных номинаций с различными значениями, которые формируются в большей части случаев в процессе семантической деривации путем различных переносов, чаще метонимических. Иная картина наблюдается у *nomina agentis*: исходное значение таких существительных образуется в процессе лексической деривации, производные значения формируются как в процессе лексической деривации, так и в результате семантического развития слова.

Рассмотрим на некоторых примерах семантическую парадигму многозначных дериватов.

НАКЛАДКА

Структура лексического значения девербатива **накладка** включает 5 ЛСВ, мотивирующий глагол **наложить** (**накладывать**) – 6 ЛСВ. При семантическом подходе структура ЛЗ девербатива **накладка** на схеме выглядит следующим образом:

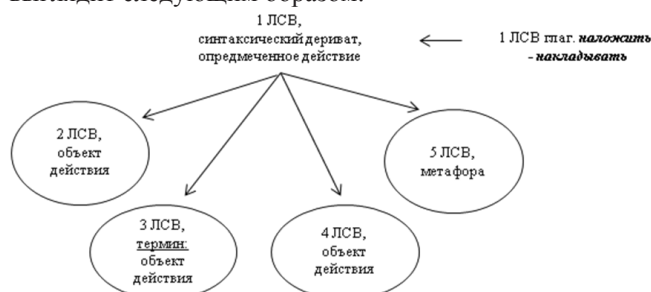


Рисунок 1 - Структура лексического значения девербатива **накладка**

1 ЛСВ девербатива **накладка** выражает транспозиционное значение опредмеченного действия по мотивирующему глаголу: *Действие по глаг. накладывать*. (см. наложить в 1 знач.): **Наложить**. 1. Положить сверху, поверх чего-л. *Наложить кальку на чертеж*. □ *Взяв из шкафа платок, Вилларский наложил его на глаза Пьеру и завязал узлом сзади*. Л. Толстой, Война и мир. || Положив на что-л., приделать, прикрепить. *[Ребята] наложили на петлю тяжёлую перекладину и повесили замок*. Гайдар, Тимур и его команда.

Вобрав в себя семантику мотиватора, 1-й ЛСВ деривата предстает, как отмечалось, номинализацией действия, от которого в процессе актуализации объектных компонентов путем метонимических переносов образуются 2, 3 и 4-й ЛСВ:

2-й ЛСВ выражает значение объекта действия: Изделие из чужих волос (локоны, валик и т. п.), добавляемое к причёске; шиньон. *На голове [Стриженого] накладка, которую он зачесывает остатками волос сзади и с боков*. Салтыков-Щедрин, Пошехонская старина. У Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

окна за пальцами сидели: с одной стороны дочь Дарьи — Михайловны, а с другой m-lle Boncourt — гувернантка, старая и сухая дева лет шестидесяти, с накладкой черных волос под разноцветным чепцом. Тургенев, Рудин.

3-й ЛСВ относится к специальной лексике и также имеет значение объекта действия: *Спец. Деталь, накладываемая на что-л., прикрывающая собой что-л. Ствольная накладка. Накладка на гусеницы трактора*.

4-й ЛСВ так же, как и 2-й и 3-й, характеризуется объектным значением: *Металлическая планка с прорезным отверстием, надеваемая на пробой для висячего замка. Глухо звякнула железная накладка, огромный замок щелкнул пружиной*. Неверов, Преступники.

5-й ЛСВ выражает метафорическое значение и образован путем функционального переноса: *Прост. Промах, неудача, неполадка. — Накладка вышла, — пояснил Бомбардов. — Что значит это слово? — Накладкой на нашем языке называется всякая путаница, которая происходит на сцене. Актер вдруг в тексте ошибается, или занавес не вовремя закроют*. Булгаков, Театральный роман.

Структура ЛЗ девербатива **накладка** сформирована по радиальному типу полисемии. В процессе деривации производных значений актуализируются объектные компоненты семантических валентностей производящей базы (*накладывать что-либо / накладка чего-либо*), которые способствуют образованию вторичных номинаций с наращенным значением, каждый из которых характеризует определенный артефакт, являющийся результатом мотивирующего действия. В семантической парадигме деривата представлено сочетание синтаксической (1-ЛСВ) и семантической (2 – 5-й ЛСВ) деривации.

Аналогичное сочетание двух типов деривации характерно и для других имен действия: *разработка, проклейка, оценка, отметка, обертка, подвеска, закрутка, переработка, лежка, постройка, закалка, завязка* и мн. др. В отличие от девербатива **накладка**, в их структуре, также сформированной по радиальному типу полисемии, представлены и другие метонимические и метафорические значения: место, способ, средство, орудие, время действия, детерминированные семантикой мотивирующего глагола, в частности, актуализацией соответствующих компонентов его синтаксической структуры.

Так, например, в девербативе **подвеска** вторичные номинации выражают значения орудия (2-й ЛСВ) и объекта действия (3-й ЛСВ).

ПОДВЕСКА

Структура ЛЗ имени действия **подвеска** включает три ЛСВ, мотивирующий глагол **подвесить** является однозначным. Схематически структуру ЛЗ девербатива **подвеска** можно представить следующим образом:



Рисунок 2 - Структура лексического значения девербатива **подвеска**

1 ЛСВ девербатива **подвеска** выражает транспозиционное значение опредмеченного действия: *Действие по знач. глаг. подвесить—подвешивать. Подвеска проводов*. Далее путем семантической деривации на его базе образуются два ЛСВ:

2 ЛСВ: Устройство, приспособление для подвешивания чего-л. *Фонари на временной воздушной подвеске*

раскачивались под ветром. Лидин, Свежий ветер.

3 ЛСВ: Подвешенное украшение. С потолка спускалась люстра с хрустальными дрожащими подвесками. Куприн, Поединок. || Подвесная серьга.

В то же время следует заметить, что формирование *nomina actionis* подобной структуры можно рассмотреть и с другой стороны: так, семантическая структура рассмотренного выше существительного **накладка** может быть мотивирована непосредственно глаголом, и в этом случае мы наблюдаем сочетание синтаксической (1-й ЛСВ) и лексической деривации (2 – 5-й ЛСВ), что свидетельствует о сочетании разных словообразовательных моделей.

Так, по отношению к 1-му ЛСВ представлена модель «определенное действие, названное мотивирующим глаголом», а по отношению к вторичным номинациям (2 – 4-й ЛСВ) – «объект действия (с различными модификациями), названный мотивирующим глаголом». Многозначность деривата, в частности, его предметные наименования, выступает как «следствие многократной деривации от одного и того же производящего с помощью одной и той же словообразовательной модели» [20, с. 89].

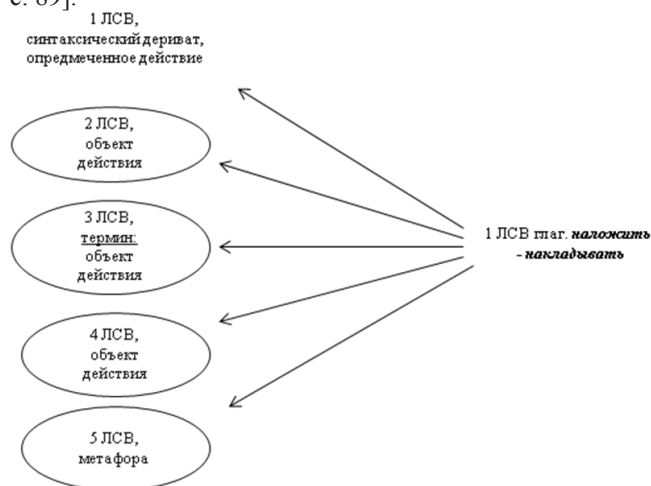


Рисунок 3 - Структура лексического значения deverbative **накладка**

В формировании значений производных слов значительная роль, как известно, отводится семантике мотивирующего слова, в данном случае, семантике глагола. В последние годы исследователи процессов деривации все чаще обращают внимание на тесную связь словообразования с синтаксическими свойствами глагола, что представляется вполне оправданным.

В частности, Е. С. Кубрякова отмечает: «При словообразовании на синтаксической основе производное слово оказывается способным отразить не только значения своего непосредственно мотивирующего слова, но и часть значений всего источника в целом. Если признавать, что каждое суждение (предложение) обладает своей собственной синтаксической семантикой, – яркой чертой производного как универба следует признать его способность сохранять то, что заложено в семантике синтаксической конструкции, в собственной смысловой структуре».

Выступая в составе предложения, слово оказывается носителем не только лексических и грамматических значений, но и носителем синтаксического, пропозитивного значения – значения, зависящего от той роли, которую оно играет внутри предложения, выступая в нем в качестве актанта или сирконстанта действия, в качестве его субъекта или объекта и т.п. Пропозитивное значение – важнейшая часть того, что именуется смыслом предложения, и эту часть (или часть этой части) может сохранить и нередко сохраняет смысловая структура производного слова» [21, с. 164].

В семантической парадигме отглагольных дериватов со значением «носитель процессуального признака» наблюдаются такие значения, как лицо – производитель действия, орудие, средство, вещество и др., при помощи которых осуществляется действие.

Эти предметные значения при анализе ситуации, обозначенной глаголом, его семантических валентностей (под которыми понимаются глубинные, смысловые роли, которые имеются в каждой ситуации), позволяют выявить источники формирования актантных значений deverbative.

Так, существительное **восстановитель** содержит в своей семантической парадигме три ЛСВ:

1. Тот, кто участвует в восстановительной работе. Утром команда **восстановителей** железнодорожного полотна наткнулась --- у насыпи на Федота. Седых, Даурия.

2. Хим. Вещество, с помощью которого производится реакция восстановления (во 2 знач.).

3. Средство для восстановления прежнего цвета волос'. Обращение к пропозиции, центром которой выступает предикат **восстановить**, показывает, что участниками ситуации выступают такие актанты, как субъект и средство действия, актуализация которых в процессе деривации находит отражение в соответствующих предметных номинациях. 1-й ЛСВ называет субъекта действия, 2 и 3-й ЛСВ – средство действия.

На схеме словообразовательную структуру *nomina agentis* **восстановитель**, семантическая парадигма которого сформирована в процессе лексической деривации по радиальному типу полисемии, можно представить следующим образом:



Рисунок 4 - Структура лексического значения deverbative **восстановитель**

Также вещественное и субъектное значения совмещены в структуре дериватов **обоганитель** и **сливки**. В deverbative **обоганитель** предметные номинации сформированы в процессе лексической деривации путем актуализации соответствующих актантных компонентов субъекта и вещества (средства), при помощи которого осуществляется мотивирующее действие:

1. Специалист по обогащению полезных ископаемых (словообразовательная модель: «тот, кто осуществляет действие, названное мотивирующим глаголом»)

2. Вещество, состав и т. п., повышающие полезные качества почвы, руды, минералов и т. п., делающие их богаче в отношении содержания чего-л. Многие бактерии являются **обогаителями** почвы' (словообразовательная модель: то, при помощи чего осуществляется действие, названное мотивирующим глаголом»).

В существительном же **сливки** субъектное значение (2-й ЛСВ) является результатом метафорического переноса по степени ценности предмета:

1. Верхний густой и жирный отстой молока. Снять сливки с молока. Взбитые сливки. Кофе со сливками. (словообразовательная модель: то, что является объектом действия, названного мотивирующим глаголом»).

2. перен.; Самая лучшая, отборная часть чего-л., чего-л. — Стремов и Лиза Меркалова — это сливки сливок общества. Л. Толстой, Анна Каренина' (словообразовательная модель: то (кто), что подобно (подобен) по степени ценности предмету, названному мотивирующим значением (в 1-м ЛСВ)).

Сравним структуру этих существительных на схемах:



Рисунок 5 - Структура лексического значения девербативов *обогащать* и *сливки*

Как видим, формирование семантической парадигмы *nomina agentis* *обогащать* осуществляется в процессе лексической деривации путем актуализации таких компонентов пропозициональной структуры, как субъект и средство действия, в то время как 1-й ЛСВ девербатива *сливки* с объектным значением образуется в процессе лексической деривации, а 2-й ЛСВ с метафорическим значением – путем семантического развития исходного значения деривата.

Анализ смысловой структуры других *nomina agentis* выявляет наличие не только субъектных, объектных, метафорических значений, средства действия, но и значения орудия, способа, места действия и др., которые определенным образом (по различным типам полисемии) объединяются в семантической парадигме дериватов. Обусловлено формирование различных субстанциональных значений семантикой мотивирующих глаголов, относящихся к различным тематическим группам. В частности, можно назвать такие существительные, как *высочка, вертячка, курилка, попрошайка, резалка, рыбалка, мигалка, болтушка², задвижка, подкладка, ловушка, сушилка, качалка, выдумка, выходка, указка, дневка, ночевка* и мн.др.

Проведенное исследование позволило установить, что структура лексических значений *nomina actionis* и *nomina agentis* представляется неоднородной и формируется различными путями: процессуальные, транспозиционные, значения у имен действия являются результатом синтаксической деривации, а производные, предметные, значения предстают результатом лексической и семантической деривации; предметные значения в семантической парадигме *nomina agentis* формируются в процессах лексической и семантической деривации. Сочетание различных типов деривации в структуре девербативов свидетельствует о том, что в деривационных актах принимают участие различные словообразовательные модели.

Дальнейший анализ семантической парадигмы рассматриваемого массива существительных позволит выявить картину разнообразных сочетаний процессуальных и субстанциональных (метонимических и метафорических) значений, отражающих их формирование по различным словообразовательным моделям в процессах синтаксической, лексической и семантической типам деривации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Толстая С.М. Многозначность слова в свете ономазиологии // *Язык как материя смысла. Сборник статей в честь академика Н.Ю. Шведовой.* – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2007. – С. 305 – 313.
2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
3. Блинова О.И. Мотивология и ее аспекты. Изд. 3-е. – М.: КРАСАНД, 2010. – 304 с.
4. Гинзбург Е.Л. Словообразование и синтаксис. Л.: Наука, 1979. – 264 с.
5. Ермакова О. П. Лексические значения производных слов. – М.: Русский язык, 1984. – 151 с.
6. Зализняк А.А. Многозначность в языке и способы ее представления. – М.: Языки славянской культуры, Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

2002. – 672 с.

7. Евсеева И.В. Комплексные единицы русского словообразования: когнитивный подход. – М.: URSS, ЛИБРОКОМ, 2012. – 312 с.
8. Кустова Г.И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения. – М.: Языки слав. культуры, 2004. – 472 с.
9. Литвин Ф.А. Многозначность слова в языке и речи. М.: Высшая школа, 1984. – 119 с.
10. Мирошникова З.А. Системные отношения в словообразовании. Рязань, 2001. – 164 с.
11. Улуханов И. С. Словообразовательная семантика и принципы ее описания. – М., 1977. М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с. (Лингвистическое наследие XX века).
12. Уфимцева А.А. Лексическое значение. Принцип семасиологического описания лексики / Под ред. Ю.С. Степанова. Изд. 4-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 240 с.
13. Шишов И.А. Теоретические проблемы гнездования. Монография. М.: Прометей, 1999. – 236 с.
14. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики на материале русского языка). М.: Наука, 1973. – 218 с.
15. Семантические вопросы словообразования. Производящее слово / Под ред. М.Н. Янценовой. Томск: Издательство Томского университета, 1991. – 167 с.
16. Шведова Н.Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над «Русским семантическим словарем» // Шведова Н.Ю. Русский язык. Избранные работы / Рос. акад. наук; Отд-е историко-филолог. наук; Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 425 – 441.
17. Курилович Е. Деривация лексическая и деривация синтаксическая // Е. Курилович. Очерки по лингвистике. – М.: Издательство иностранной литературы, 1962. – С. 57 – 70.
18. Пименова М.В. Семантическая деривация и синкретизм // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – Том 154, кн. 5, 2012. – С. 133 – 136.
19. Марков В.М. О семантическом способе образования слов // В.М. Марков. Избранные работы по русскому языку. / Под ред. Проф. Г.А. Николаева. – Казань: Изд-во «ДАС», 2001. – С. 135 – 143.
20. Соболева П.А. Словообразовательная полисемия и омонимия. – М.: Наука, 1980. – 294 с.
21. Кубрякова Е.С. Типы производных значений. Семантика производного слова. Изд. 2-е, доп. – М.: Издательство ЛКИ. – 2008. – 208 с.

ИСТОЧНИКИ:

1. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
2. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. Отв. Ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2007.

Статья поступила в редакцию 28.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 882

РОССИЯ ИВАНА БУНИНА: ЕЛЕЦКИЙ УЕЗД В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ ПИСАТЕЛЯ

© 2017

Климова Галина Павловна, доктор филологических наук, профессор
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(399770, Россия, Елец, ул. Коммунаров, 28, e-mail: klimova_galina49@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния историко-культурной среды на художественный мир И.А. Бунина. Проводятся исследования культурно-географических реалий и особенностей их воплощения в художественном тексте. В качестве культурно-географических реалий рассматривается город Елец и Елецкий уезд (современное писателю административно-территориальное деление Орловской губернии). В статье обосновывается соотношение художественных образов в таких прозаических произведениях, как «Жизнь Арсеньева», повести «Суходол», «Деревня», «Первая любовь», «Федосеевна», «Мелкопоместные», «Кастрюк», «На хуторе», «Байбаки», «Захар Воробьев», «Поздний час», а также в поэзии, с местами, связанными с жизнью и творчеством писателя. Что позволяет определить ряд особенностей художественного освоения действительности, характерного для бунинского творчества. В произведениях И.А. Бунина сплетаются реальность и художественный вымысел. Исследование позволяет говорить об определенной топонимической точности автора. Литературный ландшафт произведений основан на реальных впечатлениях, связанных с такими местами, как: город Елец (с точным описанием улиц), город Задонск, хутор Бутырки, деревни Озёрки, Каменка-Бунино-Семеновское тож (сейчас – Бунино), Каменка-Ромашковка, Каменка-Хрипуновка, Каменка-Ремера, Каменка-Лонгинова, Жилое, Осиновые дворы, Круглое, Арсеньевские высылки, села Злобино, Петрищево, Знаменское, Польское, Шипово, Красная Пальна, Предтечево, Глотово. Практически всегда культурно-географические образы связаны с условиями формирования бунинского мировоззрения: близость к крестьянскому быту и русской природе, сочетающуюся с традиционной дворянской культурой, но хранящую свои мелкопоместные особенности. Топографическая точность маркирует особую историко-культурную среду, и это стало основанием того, что выразил писатель, создавая свои лучшие произведения. Изучение прототипов позволяет выявить своеобразие художественной системы и творческого метода писателя.

Ключевые слова: И.А. Бунин, город Елец, Елецкий уезд, русская литература, историко-культурная среда, творческий метод, реальность и художественный вымысел, художественная система.

RUSSIA OF IVAN BUNIN: YELETS COUNTY IN THE LIFE AND WORKS OF THE WRITER

© 2017

Klimova Galina Pavlovna, doctor of philology, professor
Yelets State University. I.A. Bunin

(399770, Russia, Yelets, street of Communards, 28, e-mail: klimova_galina49@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to studying the influence of the historical and cultural environment on the art world of I.A. Bunin. The researches of the cultural and geographical realities and the features of their embodiment in the art text are conducted. The city of Yelets and Yelets county is considered as the cultural and geographical realities (the administrative-territorial division of Oryol province which was modern to the writer). In the article the correlation of the artistic images is proved from such prosaic works as “Arsenyev’s Life”, the stories “Suhodol” (“Waterless Valley”), “Village”, “The First Love”, “Fedoseevna”, “The Small Estate”, “Kastriuk”, “On the Farm”, “Baybaki”, “Zakhar Vorobyov”, “Late Hour” and also in the poetry, with the places connected with the writer’s life and his works. What allows to define a number of the features of the art development of the reality which is peculiar to Bunin’s creativity. In the works of I.A. Bunin the reality and art fiction are combined. The research allows to speak about a certain toponymic accuracy of the author. The literary landscape of his works is based on the real impressions connected with such places as: the city of Yelets (with the exact description of its streets), the city of Zadonsk, the farm of Butyrka, the villages of Ozyorki, Kamenka-Bunino-Semenovskoye (now it is Bunino), Kamenka-Romashkovka, Kamenka-Hripunovka, Kamenka-Remera, Kamenka-Longinova, Zhiloye, Osinovyie yards, Crugloye, Arsenyevsky dispatches, the villages of Zlobino, Petrishchevo, Znamenskoye, Polskoye, Shipovo, Red Palna, Predtechevo, Glotovo. The cultural and geographical images are always connected with the conditions of the formation of Bunin’s outlook: the proximity to the country life and the Russian nature which is combined with the traditional noble culture, but keeping the features of a small estate. The topographical accuracy marks a special historical and cultural environment, and it became the basis of what was expressed by the writer, creating his best works. Studying the prototypes allows to reveal an originality of the art system and the writer’s creative method.

Keywords: I.A. Bunin, the city of Yelets, Yelets county, the Russian literature, the historical and cultural environment, a creative method, reality and art fiction, the art system.

Город Елец известен всему миру как прототип художественного образа, созданного в романе «Жизнь Арсеньева» Иваном Буниным: «Самый город тоже гордился своей древностью и имел на то полное право: он впрямь был одним из самых древних русских городов, лежал среди великих черноземных полей Подтепья на той роковой черте, за которой некогда простирались «земли дикие, неизвестные», а во времена княжеств Суздальского и Рязанского принадлежал к тем важнейшим оплотам Руси, что, по слову летописцев, первые вдыхали бурю, пыль и хлад из-под грозных азиатских туч, то и дело заходивших над нею, первые видели зарева страшных ночных и дневных пожаров, за которыми запалаемых, первые давали знать Москве о грядущей беде и первые ложились костями за нее. В свое время он, конечно, не раз пережил все, что полагается: в таком-то веке его «дотла разорил» один хан, в таком-то другой, в таком-то третий, тогда-то «опустошил» его великий пожар, тогда-то голод, тогда-то мор и трус» [1, т. 6, с. 58-59].

Род Буниных был связан с Ельцом и Елецким уез-

дом в течение нескольких веков: «У деда была земля в Орловской губернии (в Елецком уезде), в Тамбовской и Воронежской, но, кажется, понемногу» [1, т. 9, с. 254]. Иван Бунин родился в Воронеже, но летом 1874 семья возвратилась в Елецкий уезд на хутор Бутырки: «Тут в глубокой тишине, летом среди хлебов, подступавших к самым нашим порогам, а зимой среди сугробов, и прошло все мое детство, полное поэзии печальной и своеобразной» [1, т. 9, с. 254].

Сам писатель подчеркивал, что впечатления раннего детства оказались связанными не с городом, а с деревней: «Лет с семи началась для меня жизнь, тесно связанная в моих воспоминаниях с полем, мужицкими избами...» [1, т. 9, с. 256].

Удивительное сочетание поля, леса, крестьянского мира с классическим дворянским воспитанием дало впоследствии возможность глубочайшего проникновения в душу человека и природы, умение изобразить музыку, цвет, запах. А начиналось это в Елецком уезде, где юный Бунин «по целым дням стерег с ними скотину» [1, т. 9, с.

256]. И продолжалось рядом с образованным человеком Н.О. Ромашковым, владевшим тремя языками, выучившим мальчика читать по «Одиссее» Гомера, бредившим Дон-Кихотом и рыцарями, игравшим на скрипке, рисовавшим акварелью, писавшим стихи.

Бутырки располагались далеко от основных большаков и железных дорог. Впоследствии в бунинских рассказах и стихах появляется образ затерянного в глуши хутора, полей, похожих на безграничное море. В поэзии можно выделить много стихотворений, восходящих к бутырской усадьбе: «Как печально, как скоро померкла на закате заря!», «В темнеющих полях, как в безграничном море...», «И снилось мне, что осенней порой в холодную ночь я вернулся домой», «Мать», «На хуторе». Несомненным является и тот факт, что во многих ранних рассказах Ивана Бунина перед нами оживают Бутырки: «Кастрюк», «На хуторе», «Вести с родины», «Эпитафия», «Байбаки» и др. В романе «Жизнь Арсеньева» Бунин называет свое поместье хутором Каменка, хотя прототипом были Бутырки.

Родовое поместье Буниных по отцу называлось Каменка-Бунино-Семеновское тож. Сейчас эта деревня называется Бунино. Ее не переименовали, просто из всех Каменок осталось одно это селение. Почти все другие исчезли: Каменка-Ромашковка, Каменка-Хрипуновка, Каменка-Ремера, Каменка-Лонгинова... В Каменке-Бунине родился отец писателя Алексей Николаевич Бунин. Отсюда братья Бунины уходили на Крымскую войну. Бунинская усадьба послужила прототипом Суходола. В русском языке слова «каменка» и «суходол» - одно и то же. Усадьба в Каменке отличалась от бутырской: «Только сад был чудесный: широкая аллея в семьдесят раскидистых берез, вишневники, тонувшие в крапиве, дремучие заросли малины, акации, сирени, чуть не целая роща серебристых тополей, сливавшихся с хлебами. Дом был под соломенной крышей, толстой, темной и плотной. И глядел он на двор, по сторонам которого шли длиннейшие службы и людские в несколько связей, а над двором расстилался бесконечный зеленый выгон и широко раскидывалась барская деревня, большая, бедная и – беззаботная» [1, т. 3, с. 146].

Разница между небольшим хутором, затерянным в бесконечных полях, и барской деревней, основанной в XVIII веке и названной именем Семёна Бунина, деда будущего писателя, обозначена художественно. Эта усадьба узнается и в других произведениях: «Первая любовь», «Федосеевна», «Мелкопоместные».

Огромную роль в жизни и творчестве Бунина сыграла елецкая деревня Озерки. Здесь жили прабабушка его по матери Глафира Дмитриевна Чапкина, урожденная Бунина, бабушка Анна Ивановна Чубарова, урожденная Чапкина. В Озерках родилась мать будущего писателя Людмила Александровна Бунина, урожденная Чубарова.

Смерть бабушки изменила судьбу Буниных. Они переехали в Озерки. Это была довольно большая деревня, в которой было несколько мелкопоместных усадеб. Здесь жили многие представители рода Буниных, но к концу XIX века остались лишь две усадьбы – Цвилленевых и Рышковых.

В Озерках семья Буниных жила несколько лет, впервые за много лет собрались вместе дети и родители. Иван бросил гимназию и с рождественских каникул 1886 года стал постоянно писать: «Зато необыкновенно много исписал я бумаги за те четыре года (с зимы 1885 до весны 1889), что прожил после гимназии в Елецкой деревне Озерках, в имении, перешедшем к нам от умершей бабушки Чубаровой» [1, т. 9, с. 259]. В это же время был выслан в Озерки Юлий Бунин.

Озерки послужили прототипом Батурина в романе «Жизнь Арсеньева». В рассказах «Антоновские яблоки», «Заря всю ночь», «Золотое дно», «В деревне» воссозданы конкретные детали озерской жизни. Поэтическое изображение Озерок узнается в стихотворениях «Тузевду, что качалась в темной воде...», «Свежеют с каж-

дым днем и молодеют сосны...», «Соловьи».

В романе «Жизнь Арсеньева» герой вспоминает «поездки к обедне, в Рождестве» [1, т. 6, с. 23]. Здесь сплетаются реальность и художественный вымысел. Неподдалеку от Бутырок расположено большое село Петрищцево, которое до войны называлось Рождеством. Церковь не сохранилась. Но «все Бунины, обитавшие в северо-западном углу Елецкого уезда, знали... церковь в селе Злобин Воргол» [2, с. 151]. К приходу этой церкви относились Каменка и Бутырки.

На злобинском кладбище похоронены многие предки Бунина, здесь крестили, а потом венчали его отца. В злобинской церкви часто бывал сам Иван Алексеевич, она вдохновляла его на создание многих произведений: «На пруде», «Сerp луны», «Высоко полный месяц стоит», «Октябрьский рассвет» и другие. Но особенно ярко образы Злобина воссозданы в стихотворениях «Пустошь» и «Могильная плита». В повести «Суходол» оно изображено под названием Черкизово. Однако не только в Злобине хоронили предков Бунина. Озерки, расположенные в полутора километрах от Каменки-Бунина, относились к другому приходу, поэтому погост предков по матери находился в селе Знаменском (Знаменке). Оно тоже пока живет, сохранилась и церковь, в которой крестили Людмилу Чубарову-Бунину, а позже венчали ее сына Евгения. В роман «Жизнь Арсеньева» Знаменье вошло как прототип с соответствующим реальностью названием: «Шафером я еще не мог быть, но и положение свадебного отрока, принятое мной на себя, уже не подходило ко мне, когда я (...) ехал с ней в карете на могучей серой паре в Знаменье» [1, т. 6, с. 97]. Следует отметить, что в художественном творчестве Бунин достаточно часто то оставляет реальные названия и фамилии, то меняет их, создает собирательные образы. Однако сейчас мы говорим только о тех местах, которые узнаются с самой большой степенью вероятности и соответствуют событиям, имевшим место в жизни писателя.

Дорога в Знаменку идет через село Польское. Неоднократно проезжал через Польское Бунин. Деревня сохранилась, но от усадеб, вдохновлявших писателя, ничего не осталось. Еще можно увидеть остатки мощеной каменной дороги, вдоль которой посажена новая березовая аллея, напоминающая те, о которых он писал.

Неподдалеку от Польского расположена деревня Жилое, привлекавшая писателя красотой своих мест, прекрасным лесом. В художественном творчестве примечателен тот факт, что это название вошло в один из лучших рассказов Ивана Бунина «Захар Воробьев»: «Спина его была мокра, лицо сизо от прилива крови и потно, сердце молотами било в лицо, когда, гордо глянув на мутно-малиновый шар, еще не успевший коснуться горизонта, быстро вошел он в Жилое. Было мертвенно тихо. Нигде ни единой души. Ровная бледная синева вечернего неба надо всем. Далекий лесок, темнеющий в конце лощины. Над ним полный, уже испускающий сияние месяц. Длинный, голый, зеленый выгон и ряд изб вдоль него. Три огромных зеркальных пруда, а между ними две широких навозных плотины с голыми, сухими ветлами – толстыми стволами и тонкими прутьями сучьев. На другом боку другой ряд изб». [1, т. 4, с. 40]. Этот художественный образ позволяет узнать творчески преобразованный пейзаж современного Жилого.

В рассказе «Захар Воробьев» упоминается много мест бывшего Елецкого уезда: Осиновые дворы (Осиново), Красная Пальна, Шипово. Назван город Задонск, угадывается город Елец. Говорится в нем и о большой дороге. В реальности большая дорога (большак) проходила через Озерки и называлась Новосильской, потому что вела в город Новосиль. Бунину приходилось часто ходить по ней и ездить. К сожалению, сейчас проложены другие дороги и сохранились лишь отдельные части этой дороги. Многие деревни, существовавшие при Бунине, уже исчезли. Нет Круглого, Овсяного Брода, обезлюдели Арсеньевские выселки, Малое Кириллово.

Но по большаку – дороге первого путешествия Бунина – мы можем проехать и увидеть остатки каменного мощения в Овсяном Броду, полюбоваться там чистой водой реки Воргол, постоять на месте, где он соединяется с шоссе. Образ дороги стал одним из любимых в поэзии и прозе Бунина. Стихотворения «Цыганка» («Впереди большак...»), «На проселке» («полевая дорога в хлебах»), «Лесная дорога», «И цветы, и шмели, и трава, и колося...» («полевые пути меж колосьев и трав») и др.

В прозе образ дороги также раскрыт с необычайной полнотой. «Из этих событий на первом месте стоит мое первое в жизни путешествие, самое далекое и самое необыкновенное из всех моих последующих путешествий» [1, т. 6, с. 11]. Когда Алексея Арсеньева везли в гимназию, он «впервые почувствовал поэзию забытых дорог, отходящую в преданье русскую старину. Большие дороги отживали свой век» [1, т. 6, с. 56].

И здесь необходимо вспомнить особые условия формирования бунинского мировоззрения: близость к крестьянскому быту и русской природе, сочетающуюся с традиционной дворянской культурой, но хранящую свои, мелкопоместные, особенности. К ним добавляется особая историко-культурная среда Ельца, которую ощутил и необычайно художественно точно выразил Бунин. Природа, сочетание крестьянской и дворянской культуры, ощущение истории дали ему возможность сказать, что «нет в мире разных душ, и времени в нем нет». Но основанием этого было то, что ощутил сам писатель, создавая свой лучший роман: «Несомненно, что именно в этот вечер впервые коснулось меня сознание, что я русский и живу в России, а не просто в Каменке, в таком уезде, в такой-то волости, и я вдруг почувствовал эту Россию, почувствовал ее прошлое и настоящее, ее дикое, страшные и все же чем-то пленяющие особенности и свое кровное родство с ней» [1, т. 6, с. 57].

В Ельце известно около ста мест, которые описаны в бунинской поэзии и прозе. Конечно, в создании образа могли участвовать и другие прототипы, но есть такие реалии Ельца, которые узнаются всеми. Остановимся лишь на местах, которые были связаны с жизнью писателя и появляются в его творчестве много раз.

Обратимся к чудесному путеводителю – роману «Жизнь Арсеньева». В «заповедной стране, которая называлась городом», самым первым сильнейшим впечатлением стало ощущение «ущелья из огромных, никогда... (мною) не виданных домов». И далее герой, подобно тому, что когда-то испытал его создатель, видевший и до сего дня сохранившийся храм Архангела Михаила, говорит: «Я висел над пропастью в узком ущелье из огромных, никогда не виданных мною домов, меня ослеплял блеск солнца, стекол, вывесок, а надо мной на весь мир разливался какой-то дивный музыкальный кавардак: звон, гул колоколов с колокольни Михаила Архангела, возвышавшейся надо всем в таком величии, в такой роскоши, какие и не снились римскому храму Петра, и такой громадой, что уже никак не могла поразить меня впоследствии пирамида Хеопса» [1, т. 6, с. 11]. Это пишет уже немолодой автор, повидавший много стран и городов, живущий во Франции. Но он помнит ощущения маленького мальчика, который впервые остановился в гостинице «Ливенские номера». А в Ельце она располагалась напротив церкви Архангела Михаила. Потом были другие впечатления, но храм Михаила Архангела помнился и в «окаянные дни»:

Архангел в сияющих латах
И с красным мечом из огня
Стоял в клубах синеватых
И дивно глядел на меня.
Порой в алтаре он скрывался,
Светился на двери косою -
И снова народу являлся,
Большой, по колена босой.
Ребенок, я думал о Боге,
А видел лишь кудри до плеч,

Да крупные бурые ноги,
Да римские латы и меч...
Дух гнева, возмездия, кары!
Я помню тебя, Михаил,
И храм этот, темный и старый,
Где ты мое сердце пленил! 3.IX. 19.

И поездка, «впервые раскрывшая (мне) радости земного бытия», завершается описанием улицы, которая стала дорогой, ведущей к храму. Ее прототипом была улица Орловская города Ельца (ул. Коммунаров). Реальные признаки этого пути – острог и мужской (Троицкий) монастырь, завершающие улицу и упоминаемые в нескольких произведениях Бунина. Эти здания и ныне заканчивают бунинскую тропу. Другим реальным признаком этой улицы стало то, что она идет с востока, где и располагался сначала Воскресенский, а потом Вознесенский собор Ельца, на запад.

Запомнились Бунину и здания мужской гимназии, где он учился, и женской, где он бывал на балах. «В гимназии я пробыл четыре года...» [1, т. 6, с. 59].

В Ельце известно несколько мест, в которых жил гимназист Бунин: дом Бякина, дом ваятеля кладбищенских памятников, дом его родственницы В.А. Орловой-Петинной, дом А.О. Ростовцевой. Документально подтверждено проживание в доме Ростовцевых и в доме В.А. Петинной. Устное предание подтверждает местонахождение дома Бякиных. Не установлен дом ваятеля. Несомненно, что жизнь в Ельце послужила основанием для создания образа Алексея Арсеньева. В Государственном архиве Липецкой области хранятся дела Елецкой (государственной) мужской гимназии (фонд 119), где говорится лишь о том, что Иван Бунин жил у мещанки А.О. Ростовцевой (Рождественская улица, Шаров переулок, дом Высотского, № 74). Именно в этом доме 4 июня 1988 года был открыт первый музей И.А. Бунина.

Будущий писатель любил бродить по городу. Спустя почти пятьдесят лет он не забыл ничего. Упоминается «Долгая улица (прототип – Орловская), ведущая вон из города, к острогу и монастырю» [1, т. 6, с. 67]. Обедня гимназистов в «табельные» дни проходила в соборе. Запомнился городской сад, чей «запах соединился (у меня) с чувством влюбленности» [1, т. 6, с. 69].

Один из самых ярких образов романа – церковка Воздвиженья, прототипом которой послужила церковь Введения во храм Пресвятой Богородицы. До революции это была гимназическая церковь, она известна еще и тем, что в ней молились Василий Васильевич Розанов, Михаил Михайлович Пришвин, Сергей Николаевич Булгаков, живший и похороненный в Париже.

И еще об одном доме нельзя забыть. Это дом Варвары Владимировны Пашенко, послужившей одним из главных прототипов Лики в романе «Жизнь Арсеньева» и героини рассказа «Поздний час». Этот рассказ полностью соответствует реалиям Ельца. Дом В. Пашенко расположен на улице Пушкина (бывшей Старооскольской). Бунин часто бывал там, что отразилось во многих произведениях.

Последняя жена Бунина была родственницей генерала Муромцева, имение которого располагалось в селе Предтечево. В нескольких километрах от него лежит село Глотова (Васильевское). Многие бунинские произведения созданы в Глотове, и само оно послужило прототипом многих художественных образов. Отсюда в октябре 1917 года Бунины уехали в Елец (через Скородное, Жилое, Озерки, Становое).

Родной край стал одним из главных источников формирования творческого метода И.А. Бунина.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бунин И.А. Собр. соч.: в 9 т. – М., 1965-1967.
2. Гончаров, Ю.Д. Воспоминания Паустовского. Предки Бунина. – Воронеж, 1972.
3. Бунин И.А. Несрочная весна. – М., 1994.

Статья поступила в редакцию 19.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 81'22

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЕНДЕРНЫХ МОДЕЛЕЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

© 2017

Ковалева Елена Юрьевна, старший преподаватель кафедры «Общественные науки»
Ежгурова Анастасия Анатольевна, старший преподаватель кафедры «Общественные науки»
Никитенко Татьяна Владимировна, старший преподаватель кафедры «Общественные науки»
Сокур Елена Анатольевна, старший преподаватель кафедры «Общественные науки»

*Финансовый университет при Правительстве РФ, Омский филиал
(644099, Россия, Омск, ул. Партизанская 6, e-mail: easokur@rambler.ru)*

Abstract. Данная статья посвящена изучению особенностей мужской и женской речи в различных коммуникативных ситуациях в русской, английской и немецкой лингвокультурах. Мы попытались проанализировать сходства и различия в английском, русском и немецком языках с точки зрения гендерного аспекта. Мы пришли к выводу, что вербальные особенности коммуникативного поведения мужчин и женщин очень часто становятся причиной недопонимания или конфликтов между ними. Вербальная коммуникация ограничивается только языковым аспектом, под которым понимается «манера говорить так, чтобы быть понятым». Речь здесь идет об употреблении определенных языковых средств и особенностях стиля коммуникативного поведения. В то время как мужской и женский стили коммуникативного поведения функционируют в пределах своих собственных закономерностей, проблемы могут возникать тогда, когда оба языковых мира встречаются друг с другом. Однако выделенные нами различия между коммуникативным поведением мужчин и женщин в ой или иной лингвокультуре являются лишь типичными тенденциями, и исключений имеется достаточно. С точки зрения социальной теории гендерных ролей различия в поведении мужчин и женщин связаны с теми ролями, которые им приписывает общество. Чтобы удовлетворить этим ожиданиям лица обоих полов усваивают соответствующие образцы коммуникативного поведения и ведут себя в соответствии с этими ожиданиями.

Ключевые слова: гендер, коммуникативная ситуация, речевое поведение, сравнение.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF GENDER MODELS OF SPEECH ACTIVITY IN ENGLISH,
GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES

© 2017

Kovaleva Elena Yurievna, senior teacher of the Department "Social Sciences"
Ezhgurova Anastasia Anatolievna, senior lecturer of the Department "Social Sciences"
Nikitenko Tatiana Vladimirovna, senior teacher of the Department "Social Sciences"
Sokur Elena Anatolievna, senior lecturer of the Department "Social Sciences"

*Financial University under the Government of the Russian Federation, Omsk branch
(644099, Russia, Omsk, Partizanskaya St. 6, e-mail: easokur@rambler.ru)*

Abstract. This article is devoted to the peculiarities of men's and women's speech in different communicative situations in Russian, English and German linguo-cultures. We tried to analyze similarities and differences in English, Russian and German languages from the point of view of gender characteristic features. We came to the conclusion that verbal features of communicative behavior of men and women very often cause misunderstandings or conflicts between them. Verbal communication is limited only by the linguistic aspect, by which is meant «the manner of speaking so as to be understood». This fact refers to the use of certain language tools and features of the style of communicative behavior. While the masculine and feminine styles of communicative behavior function within their own patterns, problems can arise when both linguistic worlds meet each other. However, the differences we have identified between the communicative behavior of men and women in one or another linguistic culture are only typical tendencies, and there are enough exceptions. From the point of view of the social theory of gender roles, differences in the behavior of men and women are associated with the roles attributed to them by society. To meet these expectations, both genders acquire the appropriate patterns of communicative behavior and behave in accordance with these expectations.

Keywords: gender, communicative situation, speech behavior, comparison.

С течением времени пол человека из биологической характеристики превратился в социально-психологическую характеристику. Таким образом, и понятие «гендер», которое означает совокупность культурных и социальных норм, предписанные обществом для выполнения людям в зависимости от биологического пола [1].

Понятие «гендер» вышло уже за рамки грамматики. Это явление рассматривается как дискурсивный, социокультурный и психолингвистический феномен.

Впервые фактор пола относительно языка появился в античности при осмыслении грамматической категории рода. На протяжении долгого времени единственной гипотезой о причинах возникновения и функционирования категории рода в языке была символическо-семантическая, основанная на соотношении биологической категории *sexus* и грамматической *genus*. Сторонники данной гипотезы полагали, что грамматический род возник благодаря природной данности – существования людей разного пола (И. Гердер, В. Гумбольдт, Я. Гримм); при этом для того, чтобы объяснить экстралингвистическую мотивированность категории рода ученые применяли неязыковой опыт.

В начале прошлого века тема «Язык и пол» привлекла внимание Ф. Маутнера и О. Есперсена. Ф. Маутнер обосновывал гендерные различия в языке с точки зрения

социальных и исторических причин. Согласно Ф. Маутнеру, творческое применение языка – мужская привилегия, а женщины могут только усвоить создаваемый мужчинами язык. О. Есперсен считал, что женщины консервативны в использовании языка, что иллюстрировалось на примере сообществ эмигрантов, где родной язык сохраняется и одновременно усваивается новый. При этом мужчины усваивают новый язык гораздо быстрее. Но не принималось во внимание, что изучение иностранного языка мужчинами было продиктовано необходимостью работать и разговаривать на новом языке. У находящихся в домашней обстановке женщин не возникало такой необходимости [2].

В начале 70-х годов гендерные исследования с точки зрения языка получили огромный импульс, благодаря появившемуся женскому движению в США и Германии, в результате чего в языкознании сформировалось своеобразное направление, которое получило название феминистской лингвистики.

Гендерные отношения – важный аспект социальной организации. Они выражают ее системные характерные черты и структурируют отношения между говорящими субъектами. Основные теоретико-методологические положения гендерной теории базируются на четырех взаимосвязанных компонентах: нормативные утверждения,

культурные символы, которые задают направления для различных интерпретаций подобных символов и выражающиеся в научных, религиозных, правовых или политических доктринах; организации и социальные институты; самоидентификация личности. Гендерные отношения фиксируются в языке как культурно обусловленные стереотипы, накладывая определенный отпечаток на поведение, в том числе и речевое, личности и на все процессы ее языковой социализации [3].

В 80-е годы возникло более уравновешенное понимание гендера как проблемы не столько экспликации женской истории и психологии, сколько проблемы всестороннего изучения мужественности и женственности связанных с ними культурных и социальных ожиданий. В конце прошлого века возникло направление, изучающее только мужественность, и пришло понимание того, что маскулинность обладает разными проявлениями в любом обществе; а главное из этих направлений стало называться доминирующей мужественностью.

Изучая сегодня структуры языка, связанной с полом, ученые исходят из его культурной и социальной обусловленности, которая рассматривается в области лингвокультурологии. По мнению С.Г. Воркачева [4], данная наука является новейшим молекулярным соединением культурологии и лингвистики и дает нам возможность изучить взаимодействие языка и культуры в рамках гендерной проблематики с новой стороны. Человек является связующим звеном между языком и культурой. Он – речевая, языковая и коммуникативная личность, чье становление происходит в процессе социализации. Нельзя не согласиться с мнением Р. Лакофф, что гендер – это социокультурный конструкт, поэтому изучение его специфики необходимо в рамках лингвокультурологического аспекта того или иного дискурса.

Наиболее интенсивное изучение категории гендера в лингвистике фиксируется в конце XX – начале XXI в. Это обусловлено многими факторами, прежде всего, сменой научной парадигмы в гуманитарных науках под влиянием философии постмодернизма. Познание процессов категоризации с новой стороны, интерес к частной жизни человека и к субъективному в целом, развитие новых личностных концепций, включая теории социального конструктивизма, – все это привело к переосмыслению научных принципов изучения таких категорий, как этничность, пол и возраст, рассматривавшихся до этого как биологически обусловленные. При таком подходе возникла необходимость использовать новую терминологию, которая более точно соответствует методологическим установкам ученых, именно это и стало причиной для введения в научный оборот термина «гендер», который был призван подчеркнуть сформированный и поддерживаемый обществом характер пола, его конвенциональность и институциональность. Этот подход, естественно, способствовал изучению лингвистических механизмов выражения гендера в языке и коммуникации [5].

Преодоление прямолинейной интерпретации гендера является сегодня одним из важнейших условий изучения различных гендерных аспектов языка и коммуникации, а параметрирование мужественности и женственности с позиций гендерной и когнитивной лингвистики должно принимать во внимание специфику реализации в языке гендерных стереотипов.

Каждая лингвокультура характеризуется наличием гендерной картины мира, включающей такое представление человека о реальности, когда вещи и отношения классифицируются в виде бинарных оппозиций, элементы которых могут ассоциироваться с женским и мужским началом. Стереотип, который связан с мужским началом, прежде всего это – «формирование своего смысла жизни, своей культуры и общества, а с женским – репродуктивность и сфера природы. Женская социальная динамичность по сравнению с мужской значительно ниже. Однако с течением времени их ролевые функции

могут измениться» [5].

Как системный (языковой), так и коммуникационный уровень языка имеет гендерную специфику. Системный уровень включает разного рода асимметрии, словообразовательные и смысловые лакуны. Что касается уровня коммуникации, то это частотность использования тех или иных форм, предпочтения масс или отдельных индивидуумов, детерминированные лингвокультурологическими факторами.

Названные направления не сменяли друг друга, а «переходили» из одного в другое, и в настоящее время продолжают сосуществовать, в ряде случаев конкурируя друг с другом. Под разным углом зрения они изучают следующие группы проблем [6]:

1. Язык и отражение в нем пола: лексику, номинативную систему, категорию рода, синтаксис и некоторых подобных объектов. Цель подобного подхода состоит в объяснении и описании того, как манифестируется в языке присутствие людей разного пола, а также какие качества и оценки приписываются женщинам и мужчинам, в каких тематических областях языковой картины мира они больше всего распространены и как работают гендерные стереотипы.

2. Письменное и устное речевое поведение как мужчин, так и женщин.

В ходе исследования лингвистической маркированности гендерного признака нами было установлено, что в речевом поведении женщина ориентируется на «открытый социальный престиж», то есть на общепризнанные нормы социального и речевого поведения, в то время как мужчины тяготеют к так называемому скрытому престижу – к отклонению от установленных норм и правил общения. Вследствие этого женщины склонны к использованию в своей речи эвфемизмов. Они стараются избегать элементов панибратства, прозвищ, инвективной лексики. Женщина в своей речи чаще применяет конкретные существительные, а мужчины – абстрактные; мужчины чаще используют глаголы активного залога, женщины – пассивного. Это объясняется более активной мужской жизненной позицией. При этом мы установили, что с повышением уровня образования различия в речи становятся менее заметными [4, с.129]. Если анализировать английский язык, то одной из характерных черт женской речи является использование оценочных прилагательных. Мужчина, если и применяет оценочные прилагательные, то скорее те, которые определяют параметрические и количественные отношения. По мнению Л. Хиршман, женщина скорее употребит «*awful*» или «*pretty*», чем «*very*» и «*so*» [7]. В женской речи гораздо чаще присутствуют вводные слова, выражающие различную степень уверенности, ссылки на собственное или чье-либо мнение. Например, «*probably, possibly, certainly, I think, I suppose; you see, to seem, to my mind*». Данные слова находятся обычно в начале предложения. Женщины гораздо чаще мужчин используют конструкцию «*You know*». Более частотное применение единиц аффектированной лексики («*awfully pretty*», «*terribly nice*» – *страшно симпатичный*), различных интенсификаторов, частиц или восклицательных предложений («*What lovely earrings!*» – *Какие прелестные сережки!*) связано с огромной эмоциональностью женской речи. В речи женщины обнаруживается и более глубокая гиперболлизация, а кроме того выше частота использования стилистических тропов: «*I'd just die*» (*Я просто умерла бы*) [7]. У мужчин при передаче оценки или эмоционального преобладает использование слов с меньшей эмоциональной индексацией и однообразие лексических приемов. При анализе вербального поведения полов стоит обратить внимание на синтаксический языковой уровень. По причине повышенного эмоционального уровня у женщин у них более высокая встречаемость инвертированных и эллиптических. В английском языке женщины и мужчины образуют свои предложения по-разному, например, в речи мужчины часто можно встре-

тить сложный, запутанный синтаксис. Мужчина обычно вводит одно предложение в другое, вкладывает их друг в друга. Женский синтаксис – слова идут по порядку, друг за другом. О. Есперсен называет это координацией, то есть мужчинам свойственен гипотаксис, а женщинам паратаксис [8]. Тем не менее, следует помнить об отсутствии резких границ между мужской и женской речью в английском языке. Отмеченные особенности мужской и женской речи определяются как тенденции применения. Очень часто те или иные явления, обнаруженные в речи как мужчин, так и женщин, связаны с особенностями их характера, психического склада, профессии, социальной роли, но не с различием по полу. В рамках гендерной маркированности языка прежде всего следует рассмотреть лексический языковой состав, так как на лексическом уровне более отчетливо проявляются гендерные характерные черты того или иного языка. Изначально речь шла только об андроцентризме и доказательстве его нахождения в языке и культуре: язык не только антропоцентричен, но и андроцентричен, то есть отражает мужскую перспективу и ориентирован на представителей мужского рода. В любом языке можно обнаружить признаки андроцентричности по причине особенностей развития человечества с исторической точки зрения. Но степень ее интенсивности и выраженности может варьироваться от одной культуры к другой и, следовательно, от одного языка к другому [8]. Например, в английском и немецком языках для обозначения мужчины и человека используется одна и та же лексема (*man*, *Mann*). Если рассматривать манифестацию фемининности и маскулинности в русском языке, то можно увидеть, что – хотя русскому языку также присущ андроцентризм – манифестируется он не так отчетливо. Деривационные возможности и у слова *man*, и у слова *Mann* гораздо шире, чем у русской лексемы *мужчина*. Если проанализировать лексикографические труды то можно увидеть, что слово *man* обладает значительно большим числом связанных сочетаний, чем русское слово *мужчина* – *manlike*, *manliness*, *manhood* [9]. К гендерно-маркированной лексике относятся те лексические единицы, в чьих значениях «гендерный» компонент реализуется более контрастно. Гендерная маркированность того или иного языка проявляется посредством:

1. Личные местоимения, конструирующие гендер в языке, пронося его с собой самым естественным образом – речи или в любом варианте разговора. Не имея на себе гендерной маркировки в субъективной форме (местоимения маркируют гендерную оппозицию лишь в третьем лице, и не являются носителями гендера сами по себе в других лицах), они могут поддерживать понятие гендера, исполняя одновременно и другую функцию.

2. Применение лексем, соотносимых с мужчинами или женщинами с помощью своей внутренней формы: *father*, *mother*, *daughter*, *son*, *bride*, *groom*, *king*, *queen*; *Fater*, *Mutter*, *Sonn*; отец, мать, дочь, сын, жених, невеста, король, королева.

3. Применение слов и словосочетаний, имеющих огромное количество в своем составе единиц с «гендерным компонентом», указывающим на пол референта:

а) В английском языке такие слова или словосочетания включают в себя следующие компоненты: *man*, *woman*, *boy*, *girl* (*sex-specific words*): *alderman*, *manservant*, *man-at-arms*, *gentlemanlike*; *woman's grace*, *womanliness*, *girlhood*, *wifely*.

б) Фразеологические единицы, которые соотносятся с мужчиной или женщиной: *Achilles' heel* (*ахиллесова пята*), *drunk as a lord* (*пьяный как сапожник*), *doubting Thomas* (*Фома неверующий*, *скептик*), *good Joe* (*хороший парень*), *wise as Solomon* (*мудрец*); *old wives' tales* (*бабьи сплетни*, *бабушкины сказки*).

Анализ показал, что в русском языке в большинстве случаев коллокации, которые относятся к референтам-женщинам, включают в свой состав имена существительные женского рода, а коллокации, относящиеся к Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

референтам – мужчинам, имена существительные мужского рода: *здоровый*, *как бык*; *неуклюжий*, *как слон*, *шут гороховый*; *злая*, *как ведьма*, *кисейная барышня*. В отличие от английского и немецкого языков в русском языке основную роль в гендерной маркированности играет категория рода. В русском языке категория грамматического рода широко распространена. Каждое существительное (одушевленное или неодушевленное) в составе своих сем, определяющих его грамматическую сущность, имеет сему рода – женского, мужского или среднего. Категория грамматического рода ранее была некогда присуща существительным древнеанглийского периода. Историческое развитие морфологии английского языка привело исчезновению категории рода, которая на данном этапе развития языка лишена морфологических средств выражения. Стоит упомянуть о таких соотношениях в системе существительных, как *actor* – *actress*, *poet* – *poetess*, *ambassador* – *ambassadress*, *widow* – *widower*, *sultan* – *sultana*, *count* – *countess*, *duke* – *duchess*. Этот способ выражения женских и мужских номинаций происходит при помощи перевода существительного в «женскую» форму с помощью суффиксов (например, *-ess*, *-a*, *-trix*). Но данные суффиксы не являются показателями «родовых» различий в системе английских существительных.

4. Слова, которые окружают концепты «мужчина» и «женщина». Основные группы таких единиц это: а) внешнее описание: – мужчина: *handsome*; отличный разворот плеч и женщина: *beautiful*, *charming*, *cute*, *shapely figure*; прелестная фигура; б) психологические качества, манеры поведения: – мужчина: *rough-housing*, *to hide one's emotions*, *telling dirty jokes*; хладнокровие, бестактность, грубость – женщина: *nagging*, *crying*, *gossiping*, *capricious*, *blushing*; болтливость, застенчивость, склонность к слезам; в) единицы, имеющие только мужских или женских референтов из-за внутренней формы, отсылающей к особенностям жизни мужчин и женщин: – мужчина: *to serve in the army*; защищать родину – женщина: *bear children*, *to be pregnant*; материнство, беременность; г) невербальное поведение. Различия по полу, которые отражаются в невербальном поведении, привели к тому, что отдельные жесты и даже стили невербального поведения стали оцениваться как женские и мужские, вне зависимости от реального пола их исполнителя. Например, типичным мужским жестом является жест «*rub one's hands [with pleasure]*» («потирать руки»), при помощи которого жестикулирующий передает свои положительные ожидания.

Что касается немецкого коммуникативного поведения с точки зрения гендера, то мы заметили следующее.

В то время как мужской и женский стили коммуникативного поведения функционируют в пределах своих собственных закономерностей, в немецкой лингвокультуре возникают проблемы тогда, когда оба языковых мира встречаются друг с другом. В статусно-ориентированном поведении немецких мужчин ключевой целью является «независимость», так как раздавать приказы – это первичное средство обоснования высокого статуса, а получать приказы – это признак более низкого статуса. Поэтому предложения со стороны женщин типа «*Wollen wir nicht?*», «*Lasst uns?*» часто рассматриваются мужчинами как приказы – они чувствуют ограничение своей свободы и независимости. Женщина в таком случае бывает смущена и удивлена, так как она своей вступительной фразой хотела что-то предложить, а не приказать. Мужчины в свою очередь заменяют типично женские вводные фразы прямым объявлением своего намерения. Выражения типа «*Ich mache jetzt...*» часто содержат имплицитный вопрос «*Machst Du mit?*», не распознав который женщины чувствуют себя «вне игры». Проблемы во взаимопонимании часто связаны и с тем, что мужчины предпочитают больше молчать, а женщины говорить. Для женщин важным способом укрепления отношений со своим партнером является беседа о важных и мало-

значительных вещах, тогда как мужчины видят в этой чрезмерной болтливости нарушение сферы их личного пространства и потерю чувства независимости [6]. Еще одно различие стилей речевого поведения заключается в том, что мужчины предпочитают говорить прямо, а высказываниям женщин присуща косвенность. Примером косвенного стиля речи может послужить модель коммуникативного поведения женщины на собеседовании, взятый нами из книги Маргит Хертляйн «Женщины говорят иначе». Произнеся фразу «Ich glaube, dass ich ganz gut in Buchführung bin», женщина не получила работу. По мнению автора, такие слова и выражения как: *ich glaube, ich denke, ich würde gerne, ich weiß nicht, ob Sie damit etwas anfangen können, vielleicht, anscheinend, ein bisschen, irgendwie или oder?* в конце предложения, — расцениваются мужчинами как неуверенные и неопределенные, поскольку они, в отличие от женщин, практикуют прямой стиль речи [2]. Как считает Д. Таннен «женщины склонны выражать свои желания не конкретно, а с использованием наводящего вопроса, для того чтобы выснить, что могло бы понравиться другим участникам коммуникации. Они привыкли учитывать интересы партнера и формулировать высказывания открыто, с целью принятия совместного решения» [6]. Так как мужчины заявляют о своих потребностях более прямо, они часто не в состоянии распознать метасообщение в высказывании женщин. Например, на вопрос жены «Würdest Du gern irgendwo anhalten, um was zu trinken?» муж обоснованно отвечает «Nein» и не останавливается. В результате намеков жены на то, что она охотно бы где-нибудь передохнула, не был понят. Для женщины в подобной ситуации очевидно, что она проявила интерес к желаниям собеседника, тогда как мужчины данный способ коммуникативного поведения рассматривают как «игра в игру». В исследованиях зарубежных лингвистов выделяются и другие гендерные особенности коммуникативного поведения. Например, что касается хода беседы, то женщины демонстрируют стремление следовать теме дискуссии, соглашаться с партнером. Мужчины, напротив, игнорируют тему своего партнера, ссылаются на другую информацию и постоянно используют свою позицию в качестве отправной точки [9]. Ильзе Ленц установила некоторые лингвистические стратегии, которые женщины используют для достижения своих целей. К таковым она относит употребление особо вежливых фраз и эмоциональных элементов, которые пользуются успехом у мужчин. С помощью нежной, чуткой манеры разговора женщины определенно достигают своих намерений [4, с. 96]. Женский стиль беседы ориентирован на кооперативность. Это проявляется в стремлении женщин следовать теме беседы, развивать ее и игнорировать те суждения, которые могут расстроить беседу. Кроме того женщины используют вопросы, которые демонстрируют интерес к мнению собеседника и помогают развивать дискуссию. Женщины используют в беседе больше частиц (*mhm, ja, genau*), чтобы продемонстрировать свою заинтересованность, одобрить собеседника и подвигнуть его на дальнейшее развитие беседы. В разговоре женщин смена говорящего происходит гораздо чаще, поскольку женщины взаимно уступают эту роль друг другу через прямое обращение или ссылаясь на ранее сказанное. Мужской стиль коммуникативного поведения является собой полную противоположность женскому стилю. К особенностям мужского стиля речи К. Шмидт относит: ориентирование на некооперативное поведение вместо кооперативного; долгие монологи вместо частой смены говорящего; презентация собственного знания оказывается существеннее, чем развитие и разработка общей темы — каждый расставляет индивидуальные тематические акценты, не особо соглашаясь с предыдущими высказываниями; поведение предельного доминирования; частые прерывания собеседника; громкая манера разговора; повторения и постановка тем [10, с. 73-90]. Если говорить о длительности веде-

ния беседы, то мужчины говорят больше, чем женщины. Кроме того мужчины произносят больше критических, аналитических высказываний, тогда как женщины употребляют больше поддерживающих, одобряющих замечаний (например, *междометия mhm, oh, uh-huh* или «Ja, wirklich, das wusste ich nicht»), демонстрируют согласие или нерешительность, часто в форме вопросов. Как показывают результаты исследований в области гендерной лингвистики, различия между мужским и женским коммуникативным поведением обнаруживаются на всех языковых уровнях. Сторонники феминистского направления говорят в этом отношении о различных «языковых регистрах». Их можно свести к следующим пунктам: 1. Женщины чаще, чем мужчины выбирают формулировки, которые смягчают их высказывания. С одной стороны это происходит за счет использования уменьшительных форм, с другой стороны за счет связующих элементов в начале или конце предложения. Такими смягчающими формулировками являются, например, фразы «Es scheint, daß...», «Ich würde sagen, daß...», «Ist es nicht so, daß...?», «...nicht wahr?» в заключение высказывания или фразы преуменьшения своих заслуг «Ich bin eben nur eine Hausfrau», «Das ist nur so eine Idee von mir». Другой возможностью смягчения являются косвенные, опосредованные выражения типа «man könnte sagen, daß...» или «wenn Du dir das recht überlegst...». Такие фразы дают женщинам возможность отступления, а собеседнику такая манера разговора предоставляет возможность самому решать, насколько обязательными для него являются эти высказывания. 2. Женщины охотно уступают мужчинам возможность выбирать тему разговора. Поэтому не удивительно, что в смешанных группах в разговоре преобладают темы, инициируемые мужчинами. Женщины их часто поддерживают и развивают, тогда как темы, инициируемые женщинами часто не находят отклика у мужчин и скоро прерываются. 3. Женщины в меньшей степени используют вульгарные выражения, чем мужчины. Они ругаются реже и выбирают при этом безобидные слова. 4. У женщин другой лексический запас слов, чем у мужчин. Однако в традиционно женских темах разговора, таких как домашнее хозяйство, воспитание детей, а также мода, их выражения точнее, чем у мужчин. 5. Женщины позволяют чаще перебивать себя, чем мужчины. Они чаще молчат и формулируют свои высказывания в просительной форме. 6. Наконец, женщины чаще, чем мужчины соглашаются с аргументами собеседника. В зависимости от ситуации может также происходить так, что мужчины используют «женский», а женщины «мужской» языковой регистр. Это может иметь место, прежде всего, в коммуникативных ситуациях, где наблюдается сильное давление власти. Так при разговоре с начальником скорее используется «женский» регистр, а с подчиненным — «мужской». В заключение стоит сказать, что перечисленные различия между коммуникативным поведением мужчин и женщин являются основными типичными тенденциями, и исключений имеется достаточно. С точки зрения социальной теории гендерных ролей различия в поведении мужчин и женщин связаны с теми ролями, которые им приписывает общество. Чтобы удовлетворить этим ожиданиям лица обоих полов усваивают соответствующие образцы коммуникативного поведения и ведут себя в соответствии с этими ожиданиями.

Таким образом, можно сделать вывод, что язык зафиксировал патриархальную установку: в нем прочно закрепились стереотипы, согласно которым женщине присущи многие пороки, поэтому сравнение с ней мужчины — всегда несет негативную окраску: болтлив, любопытен, кокетлив, самовлюблен, капризен, истеричен как женщина, женская логика; женщину же сравнение с мужчиной только украшает: мужской ум, мужская хватка, мужской характер. Поэтому в тех случаях, когда необходимо отрицательно охарактеризовать референта

с мужскими признаками, прибегают к переносу оценочных признаков, стереотипно приписываемых женщинам. Если же оценочные признаки референта-мужчины переносятся на референта-женщину, то эмоциональная оценка из нейтральной переходит в положительную [5]. Таким образом, лингвистический аспект гендера является актуальным направлением в лингвистике. Лингвистические исследования способов выражения пола в языке на всех его уровнях, взаимосвязи выражения пола и приписывания ему оценки, описание гендерных стереотипов позволяют описать, не только антропоцентричную систему языка, но и изучить возможности и границы ее подсистем, связанных с мужественностью и женственностью как двумя ипостасями человеческого бытия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Горбунова, М.Ю. Языковое выражение этнической и гендерной предвзятости в английском и русском языках: лингвопрагматический аспект [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.Ю. Горбунова. – Краснодар, 2008. – 22 с.
2. Дамадаева, А.С. Психологические аспекты изучения гендерных стереотипов [Текст] / А.С. Дамадаева // Вестник интегративной психологии. Часть IV. – М., 2010. – Вып. 8. – С. 23 – 30.
3. Витлицкая, Е.Я. Лингвистическая репрезентация гендерных стереотипов в рекламе (на материале англоязычных и русскоязычных текстов) [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.Я. Витлицкая. – Волгоград, 2005. – 19 с.
4. Земская, Е. А. Особенности мужской и женской речи [Текст] / Е. А. Земская, М. А. Китайгородская, Н. Н. Розанова // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно- прагматический аспект / под ред. Е. А. Земской и Д. Н. Шмелева. – М., 1993. – С. 90-136.
5. Кириллина, А. В. О применении понятия «гендер» в русскоязычном лингвистическом основании [Текст] / А. В. Кириллина // Филологические науки. – 2000. – №3. – С.18-27.
6. Кирилина, А.В. Мужская и женская речь [Текст] / А.В. Кирилина // Словарь гендерных терминов / под ред. А.А. Денисовой. – М.: Информация – XXI век, 2002. – С. 151-154.
7. Eubanks, S. Unterschiede im Gesprächsverhalten von Männern und Frauen [Текст] / S. Eubanks // Frauensprache - Männersprache. Ein Arbeitsbuch zur geschlechtsspezifischen Sprachverwendung / Schramm, H. – Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg GmbH & Co Verlag. – 1981. – S. 32-35.
8. Гречушникова, Т.В. Загадки гендерной идентичности в немецкоязычной женской прозе конца XX века [Текст] / Т.В. Гречушникова // Женщины. История. Общество. Тверь: Тверск. областное книжно-журнальное изд-во, 1999. – Вып. 2. – С. 158-259.
9. Lenz, I. Fühlen, Einfühlen und weibliche Sprache [Текст] / I. Lenz // Frauensprache – Männersprache. Ein Arbeitsbuch zur geschlechtsspezifischen Sprachverwendung / Schramm, H. – Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg GmbH & Co Verlag, 1981. – S. 96-97.
10. Кирилина, А.В. Гендер: лингвистические аспекты [Текст] / А.В. Кирилина. – М.: Ин-т социологии РАН, 1999. – 189 с.
11. Hertlein, M. Frauen reden anders. Selbstbewusst und erfolgreich im Jobtalk [Текст] / M. Hertlein. – Rowohlt, 1990. – 128 S.
12. Pusch, L. F. Das Deutsche als Männersprache [Текст] / L. F. Pusch // Linguistische Berichte. – Frankfurt / M.: Suhrkamp Verlag, 1981. – S. 59-74.
13. Schmidt, C. Dieser Emil immer destruktiv. Eine Untersuchung über weibliches und männliches Kommunikationsverhalten in studentischen Kleingruppen [Текст] / C. Schmidt // Die Geschlechter im Gespräch / Günther, S.; Kothhoff, H. – Stuttgart: Metzler Verlag, 1992. – S. 73-90.
14. Tannen, D. Du kannst mich einfach nicht verste-

hen [Текст] / D. Tannen. – Frankfurt am Main, Wien: Büchergilde Gutenberg, 1990. – S. 342.

15. Trömel-Plötz, S. Feminismus und Linguistic [Текст] / S. TrömelPlötz // Feminismus. Inspektion einer Herrenkultur. Ein Handbuch. – Frankfurt/ Main, 1983. – S. 33-51.

16. Wald, R. Professionelle Interaktion und Kommunikation. Zur Sozialisierung junger Frauen und Männer in Verkaufsberufen [Текст] / R. Wald. – Frankfurt am Main: Westdeutscher Verlag, 1987. – S. 58.

17. Werner, F. Qualitative Gesprächsanalysen. Ergebnisse und Hypothesen [Текст] / F. Werner // Frauensprache – Männersprache. Ein Arbeitsbuch zur geschlechtsspezifischen Sprachverwendung / Schramm, H. – Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg GmbH & Co Verlag. – 1981. – S. 35-36.

Статья поступила в редакцию 30.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК: 81'373.611

ГОЛОФРАЗИС КАК СПОСОБ ЭКОНОМИИ ЯЗЫКОВЫХ УСИЛИЙ

© 2017

Ковынева Ирина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой русского языка и культуры речи
Курский государственный медицинский университет
(305041, Россия, Курск, улица К. Маркса, 3, e-mail: ir_kov@yahoo.com)

Аннотация. Во всех видах деятельности человек всегда стремится сэкономить расход усилий, прилагаемых к ее осуществлению. Предметом рассмотрения с этой позиции в данной статье является речевая деятельность человека как письменная, так и устная. Согласно такому всеобщему жизненному принципу, речь человека должна становится более краткой и лаконичной, не теряя в то же время своей информативной составляющей. А для этого требуются определенные языковые правила и средства. Однако может возникнуть противоречие – короткие слова часто малоинформативны. Механизм, который включается здесь в действие – это словообразование, а точнее его способы. Происходит либо сокращение (укорачивание) слов и целых синтагм – аббревиация, либо слияние в одно новое слово словосочетаний или предложений – голофразис. Продуктом голофразиса, как способа словообразования является голофрастическая конструкция (ГК). Возникает новая целостная графическая оболочка и вновь образованный, слитно написанный окказионализм (ГК), являясь новым словом, приобретает одно новое значение. Это новое значение отлично от значений слов, образующих производящую базу ГК, хотя часто и синонимично им. Следовательно, голофрастические конструкции тоже являются своего рода выразителями принципа экономии языковых усилий. Достаточно часто производящей базой голофрастических конструкций являются фразеологизмы, прецедентные тексты. ГК обладают определенной трудностью в произнесении из-за их большой протяженности, поэтому ГК – это, прежде всего, факт письменной речи. Аббревиация является одним из компрессивных способов словообразования. Сходство голофразиса и аббревиации заключается в том, что оба эти способа словообразования являются лексико-синтаксическими. Различие между ГК и аббревиатурой состоит в том, что ГК является словом, т.к. имеет одно значение. Что же касается большинства аббревиатур, то их нельзя считать словом, так как для понимания их значения необходима расшифровка. Следовательно, рассматривая голофрастические конструкции через призму экономии языковых усилий, можно отметить следующее: точно установлено действие принципа экономии языковых усилий на фонетическом уровне, на лексическом; очевидно действие этого принципа и на словообразовательном уровне.

Ключевые слова: голофразис, голофрастическая конструкция, производящая база, экономия языковых усилий, аббревиация, компрессивные способы словообразования, лексико-синтаксические способы словообразования.

HOLOPHRASE AS THE WAY OF SAVING THE SPEECH EFFORTS

© 2017

Kovyneva Irina Anatolevna, PhD, assistant professor, the head of Russian language and speech culture department
Kursk State Medical University
(305041, Russia, Kursk, K.Marx St., 3, e-mail: ir_kov@yahoo.com)

Abstract. In all types of activity man has always strived to save energy expended on its realization. From that standpoint the article studies human speech activity both writing and speaking. According to this universal life principle human speech has to become shorter and laconic, without losing at the same time its informative component. And for this, certain linguistic rules and means are required. However, a contradiction may arise – short words are often little informative. The mechanism triggered in this situation is called word formation, or rather its ways. There is either contraction (shortening) of words and entire syntagms – abbreviation, or merging into one new word of word combinations or sentences – holophrase. The product of holophrase, as a way of word formation, is the holophrastic construction (HC). Appears a new integral graphic shell and a newly formed, solid occasionalism, being a new word, acquires one new meaning. This new meaning differs from the meanings of the words that form the base of HC, although often synonymous to them. Consequently, holophrastic constructions are also a kind of expressers of the principle of saving language efforts. Quite often the forming base of holophrastic constructions are phraseological units, precedent texts. HC present a certain difficulty in pronouncing because of their length, that's why HC are primarily a fact of written speech. Abbreviation is one of the compressive ways of word formation. The similarity between holophrase and abbreviation lies in the fact that both these methods of word formation are lexical-syntactic. The difference between HC and an abbreviation is that HC is a word for it has one meaning. As for most of the abbreviations, they cannot be considered a word, because understanding their meaning requires decoding. Consequently, studying holophrastic constructions through the prism of saving language efforts, may be noted the following: the effect of the principle of saving language efforts on the phonetic and lexical levels has been precisely established; the effect of this principle on the level of word formation is evident as well.

Keywords: holophrase, holophrastic construction, forming base, saving of language efforts, abbreviation, compression methods of word formation, lexico-syntactic ways of word formation.

Е.Д.Поливанов выразил мысль о принципе экономии трудовых усилий и сформулировал ее следующим образом: "...Стремление уменьшить (экономить) расход трудовой энергии – это общая черта для всевозможнейших видов продуктивно-трудовой деятельности человечества». [1]

Речевая деятельность (письменная и устная), как основной вид жизнедеятельности человека, не является исключением из данной концепции, а, наоборот, как нельзя лучше ее иллюстрирует и доказывает. Таким образом, возникает возможность порассуждать о принципе экономии языковых усилий.

По мнению М.И. Задорожного «...не дробление означающих, не размывание информации, а, напротив, ее интеграция путем распределения между как можно меньшим количеством отрезков речевой цепи в наи-

большей степени отвечает потребностям каждого из коммуникантов и сверхзадаче коммуникации в целом. Такая стратегия, т.е. членение речевого континуума по максимуму, а не по минимуму-цепочкам, в наибольшей степени отвечает и всеобщему жизненному принципу – экономии усилий, будь то в природе или обществе». [2]

Значит, согласно данной концепции, речь человека должна становится более краткой и лаконичной, не теряя в то же время своей информативной составляющей. А для этого потребуются определенные (новые) языковые правила и средства.

Однако, по мысли Ж.Вандриеса, короткие слова часто маловыразительны, и поэтому язык проявляет стремление либо к избавлению от них, либо к включению в действие защитных механизмов, направленных на

их сохранение [3; с. 200-201].

Таким защитным механизмом является словообразование, точнее синтагматические способы словообразования, которые направлены на увеличение производящей базы: «Поскольку основным принципом синтагматики является линейная увеличиваемость, все прямые способы будут синтагматическими, так как в них имеет место линейное увеличение» [4; с. 90].

В доказательство правомочности проблемы, вынесенной в название статьи, обратимся к весьма неординарному лингвистическому явлению – голофразису и его словообразовательному продукту – голофрастической конструкции, уже получившим права «лингвистического гражданства» в нескольких языках – русском, английском, немецком.

Голофрастическая конструкция (ГК) – слово, образованное способом – голофразис, т.е. путем слияния словосочетания или предложения в одну лексическую мегаединицу. ГК приобретает единое новое значение, отличное от значений слов, образующих ГК, т.е. составляющих производящую базу ГК. Например, «По бесстрастному лицу помощника Марлен Михайлович понял, что в этот момент он слегка пережал, прозвучал слегка – **не-в-совсем-в-ту-степь**, но ему как-то уже было всё равно» (В.Аксёнов), «Ich bin froh, daß sie endlich aus ihm **„So-dahin-Leben herausfindet“** (H.Flex), „...And right now – to be perfectly honest – you are letting it happen. You and Miss Meet – **You – Friday – Morning – Same – Time – as – Usual** (Karen Kingsbury)

В работе [5] дана всесторонняя характеристика русских голофрастических конструкций, и там можно найти, хотя отдельно и не выделенное, положение об экономии языковых усилий применительно к голофрастическим конструкциям: «Переводя подобные «идеологические» обоснования в лингвистический план, следует заметить, что многочисленные клише советского времени следовало бы записывать как голофрастические конструкции, например: **народ-и-партия-едины; экономика-должна-быть-экономной; новая-общность-советский-народ** и т.д. Да и многие высказывания нового времени уже по сути десемантизировались и воспринимаются как одно слово: **подлинно-демократическая-власть; укрепление-вертикали-власти** и того.

Таким образом, частая повторяемость того или иного выражения, термина почти неизбежно приводит к тому, что он клишируется, стандартизируется. Человеческое сознание склонно к мышлению блоками, стереотипами. Повторяемость определённых структур приводит к привыканию к ним, к некоему гипнотическому эффекту» [5; с. 55]. Вот как, например, об этом пишет специалист в области психологии и риторики: «Приведённый пример скрытого погружения собеседника в гипноидное состояние характеризуется использованием монотонных повторяющихся фраз, вызывающих чувство покоя, расслабленности, комфорта» [6; с. 345].

Голофрастическая конструкция ликвидирует противоречие между планом выражения и планом содержания – от раздельного написания производящей базы осуществляется переход к слитному написанию окказиональной единицы, а так как графическая оболочка одна, то вновь образованный окказионализм приобретает одно новое значение.

Следовательно, голофрастические конструкции тоже являются выразителями принципа экономии языковых усилий: «Таким образом, голофрастическая конструкция несёт как информацию, адекватную денотативно-му значению аналога, так и информацию, заложенную в форме знака – целостность, монолитность, определенность. Этот факт и даёт возможность понять мотив называния одного и того же» [7; с. 15-16].

Голофрастическая конструкция становится своего рода мегазнаком, в котором в одной единице номинируется целый семантический комплекс. Значение данного комплекса становится синонимичным значению входя-

щих в него слов.

Не случайно, поэтому, достаточно часто производящей базой голофрастических конструкций являются фразеологизмы, прецедентные тексты и т.д. (подробнее см. [5; с. 98-102]). Например, «Там уже темно», - официант был горд и непреклонен, как дворецкий-Гафт из «Здравствуйте-я-вашей-тети» (Е.Дзичковский), «**Сколько-ж-ты-мою-кровь-пить-будешь!**» (А.Лаврин).

По самой своей сути голофрастические конструкции, если и могут выражать принцип экономии языковых усилий, то это может проявляться лишь в их произнесении, поскольку голофрастические конструкции произносятся быстрее и короче, чем соответствующие синтагмы, являющиеся производящей базой. Поскольку, чем больше границ, пауз между словами в производящих базах, тем больше расходуется времени и энергии на их произнесение (написание, чтение) и, соответственно, наоборот – слитно оформленная синтагма (ГК) произносится, читается и пишется быстрее: «Маршалл, - завизжала она, - Маршалл! Это конец! Маршалл! О, Боже мой, Маршалл, что же делать, что делать, Маршалл, **обогтымоймаршалл**» (Х.Эллисон, Покайся, Арлекин (перевод А.Друзя)

Но далеко не все ГК можно вообще представить себе произнесенными из-за их большой протяженности, поэтому ГК – это прежде всего факт письменной речи.

Иногда в качестве неудачного примера действия принципа экономии языковых усилий можно привести образования, которые мы относим к голофрастическим конструкциям: **Дражайшиетоварищиприветомквამжаждущийвсехзнанийкакисествыввашеммагазинестеэнциклопедиибудьтедобрыпришлитемнееёполностьюзамоиденьжатаспоклономквამлюбезныйпробывающийвожиданииприятственномзмейгорыныч** (Г.Аматуни). «С е н а т о р – к о н ь (вопит без пауз в одно длинное-длинное слово). **ДаздравствуетЦезарьтридцатьразмывсегдажелалитогоЦезарякактридцатьразынашотецдрузибраттыххорошийсенатористинныйЦезарьвосемьдесятраз!** Н е р о н (шепчет). Сверхилось! Это – не речь! (В восторге). Он ржёт! (Кричит). Сверхилось! Сенатор превратился в коня!». (Э.Радзинский) Такую длинную фразу трудно не только произнести, но и прочитать.

Голофразис – не единственный в русском языке способ словообразования, направленный на экономию речевых усилий.

Еще одним из компрессивных способов словообразования является аббревиация. Бытует мнение о возникновении аббревиатур и проникновении их в русский язык: «Практика образования сокращённых слов – давнее грамматическое явление. Сами термины *аббревиация* и *аббревиатура*, в различных языках очень прочно занимали свои позиции на протяжении веков. А пришли они в языковедение из Средневековья. Появление «стяжных» Греко-латинских *nomina sacra* относится к этому периоду: так, в латинском стяжении *DS* угадывался *Deus* («Бог»), а в *SPS – Spiritus* («дух»). Не позднее X века вместе с христианскими источниками аббревиатуры этого типа попали в славянские языки. <...> Известно, например, что В.К.Кюхельбекер (1797-1845) в названии своей так и не осуществлённой поэмы «*Велисарос*» зашифровал развёртку - «троеслобие» «Великий Самодержец Российский», создав ярко-обличительную аббревиатуру» [8, с. 289]. Из данной цитаты следует, что в первых аббревиатурах использовались сокращения внутри слова, либо сокращались только гласные, либо это были произвольные сокращения. В.К.Кюхельбекер создал слово - имя собственное, поэтому в нём применяется слоговое сокращение. Новые поэты начнут писать *оморсть* (О, моя радость), *дормя* (дорогая моя) и т.д.» [9, с. 49].

В работе [5] в главе 3 (§3) нами подробно рассматриваются сходства и различия голофразиса и аббревиации

как способов словообразования. Позволим себе представить в данной статье некоторые приведенные в вышеупомянутой работе высказывания. Однако, упоминание о них делается в данном случае с другой целью – показать, что оба эти способа служат экономии все тех же языковых усилий.

По мнению А.Ф. Журавлева, аббревиация – это «слияние в одно слово усечённых слов, образующих словосочетание. ... Последнее слово исходного словосочетания может не сокращаться. ... В качестве особой разновидности аббревиации рассматривают акронимию, или образование слова соединением начальных букв (звуков) слов, входящих в исходное словосочетание» [10, с. 82-83];

Отметим, что сходство голофразиса и аббревиации заключается в том, что оба эти способа словообразования являются лексико-синтаксическими.

Р.И. Могилевский, называя аббревиацию «сокращением», считает: «Особенностью сокращений, в отличие от обычных словесных знаков, которые в парадигматическом ряду способны вмещать в себя целый ряд означаемых, является то, что они представляют по своей природе свёрнутые синтагматические единицы, которые, как правило, однозначны» [11, с. 151-156]

Если рассматривать различие между ГК и аббревиатурой, то можно отметить, что ГК является словом, т.к. имеет одно значение. Что же касается большинства аббревиатур, то их нельзя считать словом, так как для понимания их значения необходима расшифровка. Здесь уместно будет привести примеры аббревиатур, проанализированных нами в работе [5] «Подписывался он одними согласными – **«ССПРКФ»**. Гласные как бы выпаривались из него. <...> Он доводил музыку до кристалла в своих операх и балетах **ГНННГЛ, РМДЖ, ЛБКТРМПЛСНМ, СМНКТК и ВММР**. <...> Система знала, где ударить. Полуграмотный, труднопроизносимый волапук Постановления – **ПстнвллнЦК плжнвмзкфрлзмпрнцсрзмг** 1948 года – не нёс никакого смысла, кроме смертельного удара в сердце гения» (А.Вознесенский).

Процесс создания любого из этих новообразований можно представить в виде следующей технологической цепи, например: Сергей Сергеевич Прокофьев - *СергейСергеевичПрокофьев – **ССПРКФ**; Любовь к трём апельсинам - *Любовьктрёмапельсинам – **ЛБКТРМПЛСНМ**. Именно такие новообразования, в которых «гласные как бы испаряются», подчёркивают необходимость существования второго этапа в виде голофрастической структуры при их создании. [5, с. 109]

Принцип экономии языковых усилий носит универсальный характер. Однако затруднительно назвать работы, в которых присутствовало бы детальное рассмотрение влияния данного принципа на способы русского словообразования. Возможно только в работах И.С.Улуканова ([12]; [13]) эта проблема упоминается.

Нам видится перспективное исследование, посвящённое применению принципа экономии языковых усилий применительно к способам словообразования, в котором должны быть рассмотрены конкретные правила действия этого принципа к каждому способу словообразования. Если рассматривать голофрастические конструкции относительно принципа экономии языковых усилий, то здесь следует сказать следующее: точно установлено действие принципа экономии языковых усилий на фонетическом уровне, на лексическом; очевидно действие этого принципа и на словообразовательном уровне.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию. М.: Наука, 1968. 376 с.
2. Задорожный М.И. Максимум-стратегия и эконом-стратегия. Принцип экономии трудовых усилий в концепции Е.Д.Поливанова и членение непрерывного потока речи на слова // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и

межкультурная коммуникация. 2001. №2. С. 47-62

3. Вандриес Ж. Язык. Лингвистическое введение в историю. М: Государственное социально-экономическое издательство. 1937. 410 с.

4. Изотов В.П. Параметры описания системы способов русского словообразования // монография. Орёл: ОГУ, 1998. С.149

5. Ковынева И.А. Голофразис как потенциальный способ русского словообразования. // монография Курск: КГМУ, 2010. 156 с.

6. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком: Психология манипулирования. Минск, 2003. 845 с.

7. Миловская Н.Д. Голофрастические конструкции в современном немецком языке: Автореф. дисс. канд. филол. наук. Калинин, 1984. 16 с.

8. Липатов А.Т. Лексикографическое наследие В.И.Даля и современная отечественная неология // Владимир Даль и современная филология. Т.1. Н.Новгород, 2001. с.287-291.

9. Грановская Л.М. Русский язык в «рассеянии». Очерки по языку русской эмиграции первой волны. М.: Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова РАН. 1995. 143 с.

10. Журавлёв А.Ф. Технические возможности русского языка в области предметной номинации // Способы номинации в современном русском языке. М. 1982. с.45-109.

11. Могилевский Р.И. Является ли аббревиация словообразованием // Актуальные проблемы современной науки, I. Самарканд. 1972. с.151-156.

12. Улуканов И.С. Единицы словообразовательной системы русского языка и их лексическая реализация. М: Российская академия наук, Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. 1996. 222 с.

13. Улуканов И.С. Мотивация в словообразовательной системе русского языка. М.: ИЦ «Азбуковник», 2005. 313 с.

Статья поступила в редакцию 13.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

© 2017

Корякина Антонина Федоровна, кандидат педагогических наук, ученый секретарь
Научно-исследовательского института Олонхо
Герасимова Лилия Николаевна, заведующий сектором «Олонхо и эпосы народов мира»
Научно-исследовательского института Олонхо
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова
(677000, Россия, Якутск, ул. Белинского, 58, e-mail: gelinica@yandex.ru)

Аннотация. Якутский героический эпос олонхо неподдельно восхищает современного человека, перенасыщенного информацией, удивительно глубоким содержанием, энциклопедичным отражением духовной жизни и культуры народа, исключительно гуманистической философией, непомерно богатым языком. Сегодня якутское сказительство развивается во времени, испытывает разнообразные его влияния, текст олонхо претерпевает трансформации. Но все это должно происходить в пределах строгого соблюдения устойчивых канонов классического олонхо. Изучением проблем якутского эпосотворчества занимается плеяда якутских исследователей. Однако, надо сказать, феномен современного сказительства достаточно не изучен. Изучение современного сказительства предполагает выявление сохранения этнической специфики в современном олонхо (насколько сохранены устойчивые конструкции, сюжетные каноны, художественно-изобразительные средства, эпическая образность традиционного олонхо в современных текстах олонхо). При этом могут быть выявлены особенности современного олонхо. В статье анализируются композиционная структура и образная система современных текстов олонхо и ведется поиск ответов на вопросы: как развивается сегодня олонхо, какие изменения оно претерпевает, сохраняются ли в нем обязательные компоненты классического олонхо? Исследование ведется на материале эпического творчества олонхосутсов современности Вилюйского региона В.О. Каратаева (Вилюйский улус), К.Н. Никифорова (Верхневилуйский улус), В.И. Иванова – Чиллэ (Нюрбинский улус).

Ключевые слова: Олонхо, якутский эпос, фольклор, современный олонхосут, носитель эпического творчества, устойчивые каноны олонхо, трансформации.

THE FEATURES OF MODERN OLONKHO

© 2017

Koryakina Antonina Fedorovna, candidate of pedagogical sciences, academic secretary
of Scientific Research Institute of Olonkho
Gerasimova Liliya Nikolayevna, head of sector "Olonkho and world epics"
of Scientific Research Institute of Olonkho
M. K. Ammosov North-Eastern Federal University
(677000, Russia, Yakutsk, Belinskogo str., 58, e-mail: gelinica@yandex.ru)

Abstract. The Yakut heroic epic Olonkho genuinely admire the modern man, which is oversaturated with information, surprising by depth, encyclopedic reflection of the spiritual life and culture of the people, entirely humanistic philosophy, and enormously rich language. Today Yakut storytelling evolves over time, experiencing a variety of its influence; the text of Olonkho is undergoing a transformation. But all this must be done within strict compliance with sustainable canons of the classical Olonkho. The study of Yakut storytelling is done by group of Yakut researchers. However, it should be noted, the phenomenon of the modern storytelling is quite unknown. The study of the modern storytelling involves the identification of preservation of the ethnic specificity in modern Olonkho (in what degree sustainable constructions, plot canons, imaginative methods, epic figurativeness of traditional olonkho in modern texts are saved). In this case there may be identified the features of modern Olonkho. The article analyzes the compositional structure and figurative system of contemporary texts of Olonkho and searches answers to such questions: how is Olonkho developing today, what changes is it undergoing, does it save the imperative components of the traditional Olonkho? The study is conducted on the material of modern olonkhosuts epic creativity from Vilyui region V. O. Karatayev (Vilyui ulus), K. N. Nikiforov (Verkhnevilyuysky ulus), V.I. Ivanov – Chillae (Nyurbinsky ulus).

Keywords: Olonkho, Yakut epic, folklore, modern olonkhosut, holder of epic creativity, sustainable canons of Olonkho, transformation.

Величайшее произведение устного народного творчества якутский героический эпос олонхо воистину восхищает современного человека, перенасыщенного информацией, удивительно глубоким содержанием, энциклопедичным отражением духовной жизни и культуры народа, исключительно гуманистической философией, непомерно богатым языком. Он вполне заслуженно занял свое законное место среди величайших эпосов народов мира и привлек внимание ученых.

В древности олонхосуты пользовались особой популярностью, они были востребованными в обществе хранителями эпического творчества. Были легендарные олонхосуты, которые сказывали до 30 олонхо. Появлялись молодые люди, которые внимательно следили за их творчеством и начинали учиться у опытных олонхосутсов сказительскому мастерству. Повторяя тексты услышанных олонхо, молодые олонхосуты слагали свои тексты. При каждом повторном исполнении текст варьировался, оттачивался. Со временем талантливый олонхосут начинал собирать свою публику. В отличие от современных олонхосутсов, эти хранители, носители эпического знания и эпической памяти выросли в эпической среде, владели искусством воспроизведения эпоса

в традиционных устных формах.

Появление письменной культуры способствовало параллельному развитию устной и письменной формы бытования якутского эпоса. Если первые исследователи и энтузиасты-собиратели делали записи текстов олонхо от безграмотных олонхосутсов, впоследствии, когда все население овладело грамотой, олонхосуты начали сами записывать тексты своих олонхо. Однако живое исполнение олонхо постепенно начало угасать в связи с исчезновением традиционной эпической среды. Якутский героический эпос вновь стал популярным, востребованным в обществе после его провозглашения ЮНЕСКО Шедевром Устного и Нематериального Наследия Человечества (2005 г.).

Сегодня тексты созданных в последние годы олонхо имеют отличия от ранних текстов олонхо. Имеющий интерес к олонхо современный грамотный человек, за неимением возможности вживую слушать исполнение олонхосута, больше читает опубликованные тексты олонхо. Усваивает поэтический язык (постоянные стилистические формулы, эпитеты, сравнения, фразеологические обороты), прочно сложившиеся сюжеты, мотивы и образы олонхо. Он начинает исполнять выученный

текст, участвовать в концертах, конкурсах исполнителей. Впоследствии, набравшись опыта, получив вдохновение, этот исполнитель письменно фиксирует свое олонхо и начинает исполнять его как авторское олонхо. Все это говорит о том, что сегодня олонхо развивается нетрадиционным путем и не может продолжать существовать в своем первоизданном виде.

В настоящее время изучением проблем якутского сказительства занимается целая плеяда якутских исследователей: В.В. Илларионов, Д.Т. Бурцев, П.Н. Дмитриев, В.Н. Иванов, А.Е. Захарова, Е.Н. Протождяконова, Е.П. Чехордуна, Л.Л. Габышева, Н.И. Филиппова, А.Д. Ларионова, В.В. Винокуров, Т.В. Илларионова, А.А. Кузьмина-Дмитриева, Р.Н. Анисимов, Ю.П. Борисов и многие другие. Труды современных эпосоведов опираются на научные положения отечественных и зарубежных исследователей (А.М. Астахова [1], А.Ф. Гильфердинг [2], В.М. Жирмунский [3], Карл Райхл [4], Р.З. Кыдырбаева [5], А.Б. Лорд [6], Б.Н. Путилов [7] и др.) и отличаются новыми подходами к проблемам изучения олонхо.

При выполнении исследования нами рассматривались труды якутских исследователей (И.В. Пухов [8], В.Н. Иванов [9], В.В. Илларионов [10, 11, 12], Т.В. Илларионова [13], Р.Н. Анисимов [14], Ю.П. Борисов [15], Э.Е. Алексеев [16], А.А. Кузьмина-Дмитриева [17], С.Д. Львова [18], Е.А. Архипова [19], К.Д. Уткин [20], Ю.И. Шейкин [21]). В трудах исследователей изучены особенности художественно-изобразительных средств сюжета, мотивов, композиции, образной системы текстов современных олонхо и специфика сказительского мастерства.

Несмотря на позитивные результаты научных исследований в якутском эпосоведении, феномен современного сказительства достаточно не изучен. Изучение современного эпосотворчества предполагает выявление сохранения этнической специфики в современном олонхо: насколько сохранены устойчивые конструкции, сюжетные каноны, художественно-изобразительные средства, эпическая образность традиционного олонхо в современных текстах олонхо. При этом могут быть выявлены особенности современного олонхо.

В статье анализируются композиционная структура и образная система современных текстов олонхо и ведется поиск ответов на вопросы: как развивается сегодня олонхо, какие изменения оно претерпевает, сохраняются ли в нем обязательные компоненты классического олонхо? Исследование ведется на материале эпического творчества олонхосутов современности Вилуйского региона В.О. Каратаева (Вилуйский улус), К.Н. Никифорова (Верхневилуйский улус), В.И. Иванова – Чиллэ (Нюрбинский улус).

Вилуйская группа районов испокон веков славилась своими известными олонхосутами, в ней утвердилась особая эпическая традиция. По данным А.А. Кузьминой-Дмитриевой, наибольшее количество олонхосутов обнаружилось в Нюрбинском районе, где, по архивным данным, эпосотворчеством занимались около 100 сказителей [17]. В Вилуйском районе были известны Т.П. Гоголев, О.Т. Мальцев, Н.С. Николаев и др. В Сунтарском и Верхневилуйском районах творили Александров Никита Семенович – Ынта Никиитэ, Я.В. Васильев – Тага уола Ырджанг Джаакып, М.З. Мартынов и др. В репертуаре олонхосутов Вилуйского региона часто встречаются сказания «Эр Соготох», «Кюн Эрили», «Ала Туйгун», «Ого Тулаах», «Юрюнг Уолан», «Бэриэт Бэргэн», «Ого Дуулага», «Уол Туйгун», «Кыыс Туйгун», «Кыыс Нюргустай» и др. [17].

Начиная с 80-х годов XX в. Вилуйской зоне появилось новое поколение одаренных людей, занимающихся эпическим творчеством. Имена олонхосутов В.О. Каратаева, К. Н. Никифорова, В.И. Иванова и др. утвердилось в истории сказительства как об олонхосутах, хранителях и носителях эпического знания. Эти олонхосуты, чье детство и отроческие годы прошли в годы, когда

еще была жива эпическая традиция. Они слушали живое сказывание олонхосутов-земляков и унаследовали их творчество. Благодаря сказительскому мастерству этих олонхосутов олонхо на Вилуйской земле возродилось, приобрело новое дыхание.

Каратаев Василий Осипович родился в 1926 г. в Борогонском наслеге Вилуйского района. Репертуар Василия Осиповича насчитывал 5 олонхо: «Модун Эр Соҕотох» (Могучий Эр Соготох), «Эрбэхтэй Бэргэн бухатыыр» (Богатырь Эрбэхтэй Бэргэн), «Оҕо Тулаах бухатыыр» (Богатырь Ого Тулаях), «Уолуйа Боотур», «Дьэргэлгэн Сүүрүк аттаах Дырибинэ Боотур» (Джирибинэ Боотур). Олонхосут умер в 1990 г.

Кирилл Никоневич Никифоров родился в 1938 году в деревне Лекечеев Вилуйского улуса. Кирилл Никоневич сказывает олонхо. Из них олонхо «Хабыр Киирсиилээх Хабытта Бэргэн» (Богатырь Хабытта Бэргэн) опубликовано в 2012 г. в издательском доме СВФУ им. М.К. Аммосова. У олонхосута разносторонние интересы: он – востребованный алгысчит-благословитель, народный мастер по дереву, многократный рекордсмен Якутии по бегу на длинные дистанции, мастер спорта. Несмотря на возраст, Кирилл Никоневич перед публикой часто исполняет свои олонхо.

Самый молодой из трех олонхосутов Василий Иванович Иванов – Чиллэ родился в 1950 году в наслеге Хорула Нюрбинского улуса. У олонхосута в репертуаре 7 олонхо: «Күннүк сиртэн көстөр күөнэ көбөччөр аттаах Күн Күбээдэ бухатыыр» (Богатырь Кюн Кюбяджэ), «Ороһулаан төрөөбүт орулуос дохсун сырыылаах, сүүһүгэр туоһахталаах кыһыл ала аттаах Оҕо Туйгун бухатыыр» (Богатырь Ого Туйгун), «Дьулусханнаах дьуруо манан халлаан улуу дьураатыгар тура төрөөбүт барылааччы кистиир бар дьаһыл аттаах Баадья Баатыр бухатыыр» (Богатырь Бааджа Баатыр), «Буурҕа-силлиэ аргыстаах, чукулаах атахтаах борон ала аттаах Боолдьюмаар Боотур бухатыыр» (Богатырь Болджумар Боотур), «Алысханнаах алыа манан халлаан үөһэ хаттыгаһыгар тура төрөөбүт добун дохсун сырыылаах манан ала аттаах хорсун хоодуот Хорула Боотур» (Богатырь Хорула Боотур), «Күпсүйэ көтөр күүстээх-уохтаах, ходоҕойдоох хорсуна ала тойон көлөлөөх, күлүмэх күүстээх Күннээх Боотур» (Богатырь Кюннэх Боотур), «Үс бүтэйи үрдүнэн көстөр үүт манан аттаах, мүлүүрүбэт өргөстөөх Мүлдүр бөбө» (Богатырь Мюлджю Бөгө). Василий Иванович в данное время находится в расцвете сказительской деятельности.

По тематике олонхо «Джирибинэ Боотур» В.О. Каратаева [22], «Хабытта Бэргэн» К.Н. Никифорова [23], «Кюн Кюбяджэ богатырь» В.И. Иванова [24] относятся к олонхо о защитниках племенной айыы и ураанхай саха (по классификации Н. В. Емельянова [25]). Тематическое содержание их сюжетов классическое: описывается защита племенной айыы, представителей светлого мира, богатырями айыы от нашествий абаасы - чудовищ.

Присутствующий в большинстве архаичных олонхо мотив *творения Вселенной* у всех трех олонхо отсутствует.

Обязательным компонентом классического олонхо является *описание появления в свет будущего богатыря*. В олонхо В.О. Каратаева будущий богатырь нежданно родился у престарелых супругов: старика Архаанял Тойон и старухи Айыы Куураалджын Хотун. Герой олонхо К.Н. Никифорова защитник своего племени богатырь Хабытта Бэргэн тоже родился у старых жителей Среднего мира Кыыс Кылаарытта и Моруот Боотур. В отличие от двух первых олонхо о рождении богатыря Кюн Кюбяджэ в олонхо В.И. Иванова не говорится, он – сын Айыы Сээн Тойона и Аан Чангыя Хотуна. *Описание стран своих героев* более красочно и полно дают В.О. Каратаев, К.Н. Никифоров.

По традиции, олонхо называется по имени главного героя, и в сложном имени героя содержится информация о самом богатыре. Всеми тремя олонхосутами эта традиция придерживается. У В.О. Каратаева «Дьэргэлгэн сүүрүк

аттаах Дырибинэ Боотур» (Богатырь Джирибинэ Боотур с конем Марево скакуном). Дьэргэлгэн 'джэргэлгэн' – марево, то есть дрожит как марево, то есть быстр, как марево. Дырибинэ 'джирибинэ' – по звучанию от слова дырибинэ 'джирибинэ' – затрепетать. Значит, богатырь и его конь чрезвычайны быстры в движении. В олонхо К.Н. Никифорова «Хабыр киирсиилээх Хабытта Бэргэн» (Богатырь Хабытта Бэргэн жестокий в сражении). Хабыр Киирсиилээх – жестокий в сражении, Хабытта – по звучанию от слова «хабыллар тыастаах», говорится, обычно, о громе, например, «этин тыаһа хабылла түстэ» (нагрел гром). Бэргэн – меткий. Получается, герой олонхо и жесток в бою, и грозный ездок, и меткий стрелок. Название олонхо «Күн Күбээдэ Бухатыыр» (Богатырь Кюн Кюбяджэ) В.И. Иванова прост: *кюн* – солнце, Кюбяджэ придуманное имя по аналогии со словом *кюн*.

Композиционная структура сюжета текстов олонхо

1) Экспозиция. Описание страны родителей богатырей. Назначение Джирибинэ Боотура защитником племени айыы Кыдай Бахсыланом («Джирибинэ Боотур»). Посвящение Хабытта Бэргэна отцом в защитники своего племени («Хабытта Бэргэн»). Кюн Кюбяджэ с самого начала – богатырь и защитник («Кюн Кюбяджэ богатырь»).

2) Завязка сюжета. Кража богатырями абаасы невесты Джирибинэ Боотура Тэгиэримэн Куо («Джирибинэ Боотур»), сестры Хабытта Бэргэна Кылаан Куо («Хабытта Бэргэн»), невесты родного брата Кюн Кюбяджэ Кюннэйэ Куо. Подготовка к боевому походу по спасению женщин айыы («Кюн Кюбяджэ богатырь»).

3) Развитие сюжета: Описание богатырского похода, преодоление препятствий, предупреждение шаманок о предстоящей беде, сражения с богатырем абаасы Тимир Джэсэстайем, помощь тунгусского богатыря Арджамаана, победа; битва с Хаан Хаатыланом, помощь богатыря айыы Эргиздэй Бэргэна, победа над ним («Джирибинэ Боотур»); преодоление преград Хабытта Бэргэном, созданных на его пути Хозяином дороги Аартык иччитэ Ап Салбаныкы, шаманкай абаасы Кылы Ытылба, Иэн Кэдэрик, Джирикинэй Куо, Кылы Кыскыйа, вороном Будулга Буурай. Оказание помощи богатырю шаманками айыы Иэхилимэ Куо, Арчылан Куо, шаманом Дабдака ойуун, стерхом, конем; битва богатыря с богатырями абаасы и победа над ними («Хабытта Бэргэн»). Развитие в олонхо «Кюн Кюбяджэ» несколько сюжетных линий вслед за действиями нескольких богатырей («Кюн Кюбяджэ богатырь»).

4) Кульминация. Сражение богатыря Джирибинэ Боотур с богатырем абаасы Чункунуур Чуура и победа над ним («Джирибинэ Боотур»); битва богатыря Хабытта Бэргэн с богатырем абаасы Адалга Буурай и победа над ним («Хабытта Бэргэн»); битва богатыря Кюн Кюбяджэ с богатырем абаасы Уот Адаанай и победа над ним («Кюн Кюбяджэ богатырь»).

5) Развязка. Женитьба Джирибинэ Боотур на Тэгиэримэн Куо («Джирибинэ Боотур»); свадьба Хабытта Бэргэна с Айыы Куо. Женитьба Кюн Кюбяджэ на Кылыстаане Куо («Кюн Кюбяджэ богатырь»).

Как видно, композиционная структура сюжета олонхо В.О. Каратаева и К.Н. Никифорова более схожи, а олонхо В.И. Иванова имеет отличия. Сюжеты олонхо «Джирибинэ Боотур», «Хабытта Бэргэн» развиваются по следу действий главных героев-богатырей айыы, а у олонхо «Кюн Кюбяджэ» несколько сюжетных линий, которые преследуют действия нескольких богатырей айыы.

Во всех трех олонхо олонхосуты, в основном, сохраняют каноны сюжета и сюжетообразующие мотивы традиционного олонхо.

Главные герои. В олонхо «Джирибинэ Боотур» и «Хабытта Бэргэн» физическая мощь, внешняя красота богатырей описывается с использованием формульных выражений и вызывает восхищение, а в олонхо «Кюн Кюбяджэ богатырь» описание внешности богатыря айыы отсутствует:

«Джирибинэ Боотур»	«Хабытта Бэргэн»	«Кюн Кюбяджэ»
Хастаабыт тинт курдук харылаах, / Суллаабыт тинт курдук сотооох, / Уонах тинт курдук улдуктаах, / Быйа тинт курдук бэчээчээх, / Ус былас дарабар сарыннаах, / Алта былас бизэйэр биһлээх [22, С.31] Ноги словно ливеньница со снятой корой, / Руки как ливеньница, очищенная от коры, / Бедр как молодые ливеньницы, / Запастя его как низкорослые ливеньницы, / Широкие плечи в три маховых сажени, / Талия в шесть маховых сажени (перевод наш).	Хастаабыт тинт курдук / Халыы суон харылаах, / Суулаабыт тинт курдук / Суон болуо сотооох, / Халыы мастар үөрэстэрини/ Хардарыа түстүт курдук / Биччарыастаах биччиннаах, / Ус былас өрөйөр өтүктээх, / Бизэ былас бизэйэр биһлээх, / Адыс былас дарабар сарыннаах [23, С.97] Руки как ливеньница, / очищенная от коры, / Ноги толстые / Как ливеньница, очищенная от коры, / Мышцы, как скрепленные стволы берез, / Бедр в три маховых сажени, / Талия в пять маховых сажени, / Плечи как в восемь маховых сажени (перевод наш).	Отсутствует

Олонхосуты современности В.О. Каратаев, К.Н. Никифоров в описании внешнего вида главных героев сохраняют стиль, идущий из единой древней традиции. В то же время намечается нарушение традиционного канона в виде опущения описания грандиозности, красоты внешнего вида богатыря айыы (у В.И. Иванова).

По традиции у богатырей айыы крутой нрав.

«Джирибинэ Боотур»	«Хабытта Бэргэн»	«Кюн Кюбяджэ»
Бийиги кийибит / Сийиттэн сирэ уота / Сирилччи умайда, / Баһыттан маанар уота / Барылачы умайда, / Куударалаах бэскитэ өрө туран / Тэтинньэр ойуур тыал үрээрин курдук / Төттөрү-таары буутайданна, / Былчыгын иһирэ / Дьорохой балык курдук / Төттөрү-таары түлүннэни оһиното [22, С.39] У нашего героя / Словозначника огонь / Изал свистящий шум, / На голове огонь, как фонарь, / Случом горел, / Кудрявые волосы его спутались, / Как продуваемые ветром деревья в лесу, / Сухожилия и мышцы, / Как молодые щуки, / Вдвигались взад-вперед (перевод наш).	Хабытта Бэргэн / Өйдүтү өйө өрүкүйдэ, / Уолугуу үтүтүнү уһуутуу тымыомахтаата, / Хаана-сини алданна, / Хатан иһирдэрэ / Хатылла-хатылла лынькынаатылар, / Иһини иһирэ / Эриэн үөн курдук, / Эриһлэннини мунустэ, / Халыах мас курдук, / Ханаччы таттарда [23, С.110] Хабытта Бэргэн / От гнева Разум Хабытта Бэргэна улэтчүлэ, / Тяжело пыхтел грудью, / Крова его разбушевалась, / Сухожилия крепкие звенели, / Сухожилия спины / Иһиниалис как змея, / Сам откинулся назад как сухое дерево (перевод наш).	Айыы орото / Үөрүтүттэнүс төгүл / Үлэл-үлэл үөгүлээтэ, / Алта төгүл / Күдүм аллайы-аллайы алларастаата, / Адыс төгүл / Айдаара-айдаара айхаланна, / Тодус төгүл / Туйа-туйа туругураунна [24, С.38] От радости богатырь Надхисши, трирава вострикнул, / Шесть раз залился смехом, / Восемь раз криками превосносился, / Десять раз песней восхвалился (перевод наш).

Богатыри обладают чудесным даром: Джирибинэ Боотур превращается в нужный момент в сокола, шуку, остроконечного камня, превращает девушку Тэгиэримэн Куо и своего коня в маленьких камней. Хабытта Бэргэн в нужный момент превращается в сокола. Богатыри в олонхо В.И. Иванова могут обернуться соколом, орлом, копчиком.

Представители Нижнего мира Тимир Джэсэстэй, Хаан Хаатылаан, Чункунуур Чуура бухатыыр, сестра Хаан Хаатылаана Кылы Чакыйдаан Куо, шаманка Уот Сарасын («Джирибинэ Боотур»); Кылы Ытылба, Ерекюэй Хобуохчай, Уот Чупчурдаан, Адалга Буурай, Арсан Буурай («Хабытта Бэргэн»), Кылы Кыбайдаан, Уот Адаанай, Уот Усуудай («Кюн Кюбяджэ») страшны по внешнему виду, хитры, жестоки, наивны.

Помощники героев. Как в ранних олонхо в современном олонхо у богатырей айыы имеются помощники. Во всех трех олонхо конь – верный друг богатырей. Езда коня описывается с помощью красочных гипербола, сравнений:

«Джирибинэ Боотур»	«Хабытта Бэргэн»	«Кюн Кюбяджэ»
Көнүтэ тэппитэ – / Күөл оһо буолан чөнөрүстүлэр, / Хайыта тэппитэ – / Аппа аана буолан аналлыстылар, / Сыйытта тэппэрбит / Сынымах мастара / Сырдаан эһэ кыыл курдук / Сыналыа-сыналыа сырдыстылар [22, С.50] То что вдребезги бросил – / Стало дном озера зиять, / То что расколол – / Стало проходом в лог, / Валежники, / Что он выдернул / Словно спирный медведь / Вслед остались стонать (перевод наш).	Астаах матаа саба / Баламат улахан туйабынан / Сир иһэ сиксигиттэн / Тинилэктэн тирээмитэ, / Чоноро күөл буолан, / Көмүс мөһүрүнэн / Күөгэйэ мөндөрүн хаалла / Туура тэппитэ / Эбээн эмээхсиптэрэ буолан / Хобу-сйи кэпсэтэн, / Хообуруһа хааллылар [23, С.133] Равной котомке с едой / Огромным копытным / С края матушки Земли / Что потопал он / Став речным подомом / Золотой медурой / Плавом проплось / То что выдернул / Став старушкой зван / Шелча, сплетничая, / Разговаривать остались (перевод наш).	Күлгалаһы тыаһа / Кырбый көтөрүм кынатын / Тыаһын курдук куһугурайан / Айаһаан иһэ / Эхэх майы / Эмтэртэ тэппэрбитэ / Эһэрбэх эмээхсин буолан / Эһэлэй хаалла [24, С.13] Звук его ушей / Летел свиста подобно / Крыльям кобчика моего / Гнилое дерево / Что он отколол / Словно старуха Эрбэх / Вслед кричать осталось (перевод наш).

В олонхо В.О. Каратаева тунгусский богатырь Арджаман спасает богатыря, натерев его тело живой водой. В «Хабытта Бэргэн» шаманки Ихэилимэ Куо, Арчылаан Куо, шаман Дабдака благословляют богатыря; кыталык (стерх) передает ему вечную оживляющую воду; птички клесты предупреждают героя от бед.

Мифологические образы. В древних олонхо обязательно присутствие священного дерева, которое называется в разных олонхо по-разному. Большинство современных олонхосутов стараются сохранить традицию. В олонхо В.О. Каратаева *священное дерево Аар Дуук Мас* вырос в середине Срединного мира, оно связывает три состава Мира: верхний, средний и нижний. Верхняя часть его достигает коновязи правителя Верхнего мира Юрюнг Аар Тойона, нижняя часть доходит до камелька правителя Нижнего мира Буор Бугаалджык Тойона. В олонхо К.Н. Никифорова священное дерево-береза называется Аар Кудук Хатынг («Великое Дуб-Дерево»). В олонхо В.И. Иванова образ дерева Аал Луук Мас отсутствует.

Все три олонхо по типу классического олонхо заканчиваются всеобщим ликованием – праздником в честь богатыря, спасшего людей айыы.

Из сравнительного изучения текстов трех современных олонхо следует, что современное олонхо по сюжетообразованию иногда отступает от канонов:

- Все три олонхо имеют небольшой объем, характерный для сказительства вилуйского региона («Джирибинэ Боотур» – 11133 строк, «Хабытта Бэргэн» – 11872, «Кюн Кюбяджэ» – 3128). Олонхо В.И. Иванова отличается отсутствием многих устойчивых конструкций: нет описания богатыря айыы, нет описания страны героев, коротко описана езда коня и т.д.

- Имена главных героев в большинстве случаев не имеют аналогий (Хабытта Бэргэн, Джирибинэ Боотур, Кюн Кюбяджэ и др.). Герои олонхо В.И. Иванова носят современные имена, например: Сайаана Хотун, Кюннэйэ Куо, Сайына Куо, Аан Дайаана и др.

- В сюжете всех трех олонхо отсутствуют устойчивые для древних олонхо мотивы о сотворении мира, заселении Среднего мира племенами ураангхай-саха (ураангхай-саха – древнее эпическое самоназвание якутов, которые, согласно представлениям олонхо, произошли от небесного племени айыы аймага).

- В рассматриваемых современных олонхо мотив закладки богатыря не получил развития.

- Иногда отсутствует мотив получения коня, например, в олонхо «Кюн Кюбяджэ».

- Отмечается влияние шаманизма, характерное для олонхо более позднего периода: присутствует большое количество шаманок, принимающих участие в жизни главного героя.

- Могут отсутствовать некоторые традиционные образы, например, юноши-посыльного Сорук Боллур, старухи-скотницы Симэхсин в олонхо «Хабытта Бэргэн».

- Меняются назначения некоторых героев: роль посыльного вместо Сорук Боллур выполняет Стерх-кыталык («Хабытта Бэргэн»), тунгусский богатырь Арджаман исцеляет богатыря айыы («Джирибинэ Боотур»).

Как видно из сравнительного анализа, олонхо В.О. Каратаева, К.Н. Никифорова, В.И. Иванова имеют некоторые нарушения традиционных сказительских канонов тематического, композиционно-сюжетного строения и образного состава якутского олонхо.

При этом композиционно-сюжетные структуры, образный состав сюжетов олонхо В.О. Каратаева и К.Н. Никифорова более близки к ранним олонхо. Олонхо более молодого по возрасту олонхосута В.И. Иванова имеет больше отличий.

Все сказанное позволяет нам вывести следующее: эпическая традиция развивается во времени, испытывает разнообразные его влияния и вбирает нечто новое, текст олонхо претерпевает трансформации. Но

все это не влияет на общий фон современного олонхо. Современные олонхосуты перенимают и продолжают сказительские традиции своих предшественников – легендарных олонхосутов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Астахова А. М. Былины Севера. Т.1. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1938. 656 с.
2. Гильфердинг А. Ф. Онежские былины, записанные А. Ф. Гильфердингом летом 1871 г. Т.1. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. 736 с.
3. Жирмунский В. М. Тюркский героический эпос. Избр. Труды. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1974. 727 с.
4. Карл Райхл. Тюркский эпос: традиции, формы, поэтическая структура. – М.: Вост. лит., 2008. 383 с.
5. Кыдырбаева Р. З. Сказительское мастерство манасчи. – Фрунзе: Илим, 1984. 117 с.
6. Лорд А. Б. Сказитель – М.: Наука, 1994. – 368с.
7. Путилов Б. Н. Эпическое сказительство: Типология и этническая специфика. – М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1997. 295 с.
8. Пухов И. В. Якутский героический эпос олонхо. Основные образы. – М.: Изд-во АН СССР, 1962. 256 с.
9. Иванов В. Н. Олонхо – уникальное явление в мировой эпической культуре. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2014. 175 с.
10. Илларионов В. В. Искусство якутских олонхосутов. АН СССР, Сиб. отд-ние, Якут. фил., Ин-т яз., лит. и истории. – Якутск: Кн. изд-во, 1982. 128 с.
11. Илларионов В. В. Эпическое наследие народа саха. – Новосибирск: Наука, 2016. 344 с.
12. Илларионов В. В. Якутское сказительство и проблемы возрождения олонхо. – Новосибирск: Наука, 2006. – 189 с.
13. Илларионова Т. В. Текстология олонхо «Могучий Эр Соготох»: сравнительный анализ разновременных записей. – Новосибирск: Наука, 2008. 96 с.
14. Анисимов Р.Н. Олонхоһут К.Н. Никифоров-Лөкөөһөн уонна кини «Хабыр кириисилээх Хабытта Бэргэн олонхоһо» // Никифоров К. Н. Хабытта Бэргэн: олонхо. – Якутск: Издательский дом СВФУ им. М. К. Аммосова, 2012. С. 4-17.
15. Борисов Ю.П. Словарь мифологических и эпических персонажей олонхо “Джирибинэ Боотур” // Каратаев В.О. Дьэргэлгэн сүүрүк аттаах Дьырибинэ Боотур: олонхо. – Дьокуускай: Алаас, 2017. С. 321-326.
16. Алексеев Э.Е. О музыкальном воплощении олонхо // Каратаев В. О. Могучий Эр Соготох=Модун Эр Соботох: якут. героич. эпос. – Новосибирск: Наука, Сиб. издат. фирма РАН, 1996. С. 42-73.
17. Кузьмина А. А. Олонхо Вилуйского региона: бытование, сюжетно-композиционная структура, образы. – Новосибирск: Наука, 2014. 160 с.
18. Львова С. Д. Краткое изложение сюжета олонхо «Джирибинэ Боотур» // Каратаев В.О. Дьэргэлгэн сүүрүк аттаах Дьырибинэ Боотур: олонхо. – Дьокуускай: Алаас, 2017. С. 328-340.
19. Архипова Е. А. «Хабытта Бэргэн» олонхо хоһоонун тутула // Никифоров К. Н. Хабытта Бэргэн: олонхо. – Якутск: Издательский дом СВФУ им. М. К. Аммосова, 2012. С. 17-21.
20. Уткин К. Д. «Дорҕоонноох олонхолоор дуораанарын тутуһан» // Никифоров К. Н. Хабытта Бэргэн: олонхо. – Якутск: Издательский дом СВФУ им. М. К. Аммосова, 2012. С. 21-24.
21. Шейкин Ю.И. «Феномен современного сказителя (На примере олонхосута Никифорова Кирилли Никонovichа)» // Никифоров К. Н. Хабытта Бэргэн: олонхо. – Якутск: Издательский дом СВФУ им. М. К. Аммосова, 2012. С. 24-31.
22. Каратаев В.О. Дьэргэлгэн сүүрүк аттаах Дьырибинэ Боотур: олонхо. – Дьокуускай: Алаас, 2017. 344 с.
23. Никифоров К. Н. Хабытта Бэргэн: олонхо. – Якутск: Издательский дом СВФУ им. М. К. Аммосова, 2012. 388 с.

24. Иванов В.В. Күн Күбээдэ бухатыыр: олонхо. –
Ньурба, 2008. 87 с.

25. Емельянов Н.В. Сюжеты якутских олонхо. – М.:
Издательство “Наука”, 1980. 374 с.

*Статья подготовлена при поддержке гранта
РГНФ в рамках научного проекта №15-04-00496 (а)*

Статья поступила в редакцию 09.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.351.12

ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТАТУС НЕКОТОРЫХ СУФФИКСОВ КОСВЕННОЙ ОСНОВЫ ИМЕНИ В АВАРСКОМ ЯЗЫКЕ

© 2017

Магомедов Магомед Абдулкадирович, кандидат филологических наук,
заведующий отделом грамматических исследований
Магомедова Меседу Магомедовна, младший научный сотрудник
Институт языка, литературы и искусств им. Г. Цадасы
Дагестанского научного центра Российской академии наук
(367020, Россия, Махачкала, улица М. Гаджиева, 45, e-mail: dun2@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с определением грамматического статуса суффиксов косвенной основы в аварском языке. В данном языке форма именительного падежа не имеет конечных словоизменяющих суффиксов. Основа именительного падежа не образуется при помощи суффиксов, в то время как косвенная основа содержит в своем составе те или иные суффиксы в зависимости, в первую очередь, от класса имени существительного. Некоторые формы именительного падежа единственного числа имеют в своем составе и показатель грамматического класса, служащий для различения их от прямой основы. В других падежных формах, кроме именительного, данный суффикс, который служит для образования формы именительного падежа, не сохраняется. При словоизменении косвенная основа теряет помимо конечных показателей грамматического класса и конечные гласные элементы, которые, на наш взгляд, также служат для образования формы именительного падежа. По нашему мнению, в структуре имени существительного аварского языка представлено два типа косвенной основы. Они имеют разные хронологические уровни. Основная нагрузка семантики падежных формантов падает на согласные, увязываемые в большинстве случаев с показателями грамматических классов. При образовании косвенной основы имени существительного от прямой основы при помощи суффиксов, в ней происходят различные фоно-морфологические изменения, которые изменяют ее облик существенным образом.

Ключевые слова: аваро-андо-цезские языки, аварский язык, морфология, имя существительное, основа, прямая основа, косвенная основа, основа единственного числа, основа множественного числа, основа именительного падежа, суффиксы косвенной основы, две разновидности косвенной основы.

GRAMMATOLOGICAL STATUS OF SOME SUFFIXES OF THE INDIRECT FOUNDATION OF THE NAME IN THE AVAR LANGUAGE

© 2017

Magomedov Magomed Abdulkadirovich, candidate of philology, Head of the Department of Grammar
Magomedova Mesedu Magomedovna, junior researcher
G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art, Dagestan Scientific Centre, Russian Academy of Sciences
(367020, Russia, Makhachkala, M. Gadjeva street, 45, e-mail: dun2@mail.ru)

Abstract. The article deals with the problems associated with determining the grammatical status of the suffixes of the indirect basis in the Avar language. The basis of the nominative case is not formed with the help of suffixes, while the indirect basis contains in its composition some or other suffixes, depending, first of all, on the name class. Some forms of the nominative singular include a class-numerical index that distinguishes them from a direct basis. In other case forms, except for the nominative, this suffix, which serves to form the nominative case, is absent. With the inflection, the indirect basis loses, in addition to finite class-numerical indicators, finite vowel elements, which, in our opinion, also serve to form the nominative case. In our opinion, there are two types of indirect basis in the structure of the noun of the Avar language. They have different chronological levels. The main burden of the semantics of case formants falls on consonants, which, in most cases, are associated with indicators of grammatical classes. In the formation of the indirect basis of the noun from the direct stem by means of suffixes, various phono-morphological changes occur in it, which change its appearance in an essential way.

Keywords: Avar-Andi-Ces languages, Avar language, morphology, noun, stem, direct stem, indirect basis, singular base, plural base, stem of an essential case, suffixes of an indirect basis, two varieties of an indirect basis.

В специальной литературе отмечается, что в аварском языке, как и в других дагестанских языках, основа слова совпадает с формой именительного падежа, и что форма именительного падежа имени существительного не оформлена падежным суффиксом. По поводу «прямого» и «косвенного» падежей А.С. Чикобава (1, с. 4) пишет: «Понятия «прямой падеж», «косвенный падеж», перенесенные из морфологии древнегреческого языка в синтаксис индоевропейских языков, вряд ли могут служить критерием для квалификации падежей в ИКЯ, где именительный, т.е. прямой падеж индоевропейских языков, - является падежом «ближайшего» (т.н. «прямого») объекта... Отсутствие однозначного понимания терминов «субъект» («грамматический», далее – «логический»), *гесп.* «объект», весьма затрудняет адекватное понимание анализируемых фактов».

Форма именительного падежа (или «прямая основа») в аварском языке не имеет конечных словоизменяющих показателей. Вероятно, в формах *вацц* «брат», *вас* «сын», «мальчик», *йацц* «сестра», *йас* «дочь», «девочка», *эбел* «мать», *эмен* «отец», *оц* «бык» можно говорить о совпадении прямой основы и именительного падежа, но как объяснить такое же совпадение форм, оканчивающихся на гласный элемент (*рогъо* «позор», *хле* «воск», *гъа* «клятва», *мали* «лестница», *чIалу* «бревно»,

где финальные вокалические элементы в косвенных падежах не сохраняются. Мы приходим к мнению о том, что прямая основа в аварском языке не образуется при помощи суффиксальных элементов, тогда как косвенная основа формируется при помощи определенных суффиксов в зависимости от класса имени, с некоторыми отклонениями, связанными с «сдвигами в истории грамматических классов» (2, с. 11). Формы типа *вас-ав* «мальчик», *йас-ай* «девочка», у которых при словоизменении усекается только конечный согласный, на наш взгляд, не входят в эту группу. О различиях между основной номинатива и самой формой номинатива Дж. Самедов (3, с. 101) пишет: «1. Прямая основа непросто и не всегда совпадает с основой номинатива. В случаях отклонения прямой основы от номинатива можно говорить об образовании последнего. 2. Номинатив ед. числа может содержать в себе классно-числовой показатель, отличающий его от прямой основы. В косвенных падежах данный показатель, являющийся способом оформления номинатива, отсутствует». На наш взгляд, кроме конечных показателей класса и числа и конечные гласные также служат для оформления формы именительного падежа.

Косвенная основа. Косвенная основа в аварском языке одна как для основных, так и местных падежей. Она

имеет две разновидности, которые относятся к формам разного хронологического уровня. Одна из них совпадает с формами эргатива, образующихся при помощи суффиксов *-сс* и *-лълъ*. Основообразование при помощи данных суффиксов не вызывает изменений в корне слова (им. *вацц* «брат» - эрг. *вацц-а-сс*, род. *вацц-а-сс-у-л*, род. *вацц-а-сс-е*, лок. I *вацц-а-сс-да*, лок. II *вацц-а-сс-у-хъ* и т.д.). Вторая – это косвенная основа, которая образуется при помощи различных суффиксов (или детерминатов). Образование косвенной основы по второму типу, в большинстве случаев, вызывает различные фонетические (фономорфологические) изменения в корне и основе. Как отмечает Г.В. Топурия: «Последствия фонетических изменений нередко ставят исследователя в тупик: анализ таких систем осложняется, и механизм склонения с трудом поддается осмыслению» (4, с. 3). Большинство имен существительных в аварском языке изменяется по падежам по принципу двух основ. Изменение по падежам по принципу одной основы в аварском языке развито слабо и нарушается или в родительном, дательном или в местном падеже I (локализация «на», «над»). При склонении по принципу одной основы данная основа имени существительного совпадает во всех падежных формах с формой именительного падежа.

Принцип наличия двух основ для аварского языка заключается в том, что подавляющее большинство имен существительных (но не других имен) склоняется по такому принципу двухосновного склонения, при котором преимущественно форма именительного падежа является основой (базой) для образования форм остальных падежей. Как было отмечено выше, некоторое количество субстантивов склоняется по такому принципу двухосновного склонения, при котором только форма целиком служит основой для образования формы эргатива, которая, в свою очередь, служит основой для образования форм других падежей. Видимо, формы эргатива, образованные при помощи суф. *-сс* и *-лълъ* в истории языка имели конечные суффиксальные элементы, которые были утрачены позднее.

Основная нагрузка семантики падежных формантов на наш взгляд, падает на согласные, увязываемые в большинстве случаев с показателями грамматических классов. По мнению М.Е. Алексеева (5, с. 34), «выделение гласного в качестве основообразующего форманта в подобных примерах диктуется уже самими принципами морфологического анализа, ср. багв. *зин* «корова», – эрг. *зин-а-р*, род. *зин-а-лълъ*, дат. *зин-а-ла* и т.д.». Как видно из примеров, и гласные и согласные элементы выполняют функции основообразования.

Суффиксы косвенной основы.

Суффикс *-о*. Всегда ударный, ассимилирует корневой гласный и (или) вызывает усечение гласного второго слога: бел «лопата» – бол-о-, ракъа «кость» – рокь-о-, михир «каток» – мохр-о-.

Суффикс *-у*. В двусложных формах всегда находится под ударением. Образует косвенную основу от односложных и двусложных имен: реци «сенокос» – рец-у-, рекъи «пахота» – рекъ-у-, нах «масло» – нах-у-.

Суффикс *-и*. Вызывает чередования в корне е/а (иногда о/а): бече «теленос» – бач-и-, гьеду «ворона» – гьад-и-, квен «еда» – кван-и-. С другой стороны, данный суффикс образует косвенную основу и без изменения корневого гласного: хьаг «кастрюля» – хьаг-и-, нацццц «вошь» нацццц-и-, тлох «крыша» – тлох-и-. Если ударение падает на данный суффикс, то происходит выпадение гласного второго слога (иногда с метатезой оказавшихся рядом согласных: рогггг «водосток» – рогггг-и-, хленехцц «пряность» – хленхцц-и-, «рожь» – абг-и-).

Суффикс *-а*. Вызывает чередование е/а в корне. Если корень содержит другие гласные, то они не изменяются. На него всегда падает ударение: кан «лучина» – кан-а-, гьан «мясо» – гьан-а-, гудур «капкан» – гудр-а-.

Суффикс *-ду*. В качестве суффикса косвенной основы впервые отмечен у М.Е. Алексеева (6, с. 16), Г.И.

Мадиева (7, с. 38) отмечает, что суффикс *-ду* наращивается в родительном и дательном падежах.

На наш взгляд, нужно иметь в виду, что в определенных формах суффикс *-ду* в эргативе невозможен, хотя обычен в других падежных формах:

Им.п.	хIе «воск»		лъиммер «ребёнок»	
Эрг.п.	хIе-ду-цца//	—	— //	лъима-цца
Род.п.	хIе-ду-л//	—	лъима-ду-л//	—
Дат.п.	хIе-ду-йе//	—	лъима-ду-е//	—
Лок. I	хIе-ду-да//	—	— //	лъима-да
Лок. II	хIе-ду-хъ//	—	лъима-ду-хъ//	—

Им.п.	бо «войско»		ци «медведь»	
Эрг.п.	— //	бо-цца	— //	ци-цца
Род.п.	бо-ду-л//	бо-л	ци-ду-л//	ци-л
Дат.п.	бо-ду-йе//	—	ци-ду-е//	—
Лок. I	— //	бо-да	— //	ци-да
Лок. II	бо-ду-хъ//	—	— //	ци-хъ

Им.п.	цIа «огонь»		би «кровь»	
Эрг.п.	цIа-ду-цца//	цIе-цца	би-ду-цца//	би-цца
Род.п.	цIа-ду-л//	цI-ел	би-ду-л//	—
Дат.п.	цIа-ду-е//	—	би-ду-е//	—
Лок. I	цIа-ду-да//	цIе-да	— //	би-да
Лок. II	цIа-ду-хъ//	—	би-ду-хъ//	—

Можно говорить о некоторой искусственности форм некоторых падежей. Видимо, данный суффикс нельзя рассматривать в качестве полноценного суффикса косвенной основы, так как с его помощью невозможно образовать некоторые формы как основных, так и местных падежей

Суффикс *-зу*. В специальной литературе (6, с. 16; 7, с. 38 и др.) отмечен как суффикс косвенной основы. А. С. Чикобава, И. И. Церцвадзе (8, с. 121) выделяют только -з (без гласного элемента), (как впрочем и -д), называя их «вставочными согласными», являющимися фонетическими вариантами, отмечая, что з имеет место в формах родительного и дательного падежей. М. Алексеев, Б. Атаев (9, с. 43) приводят примеры, где зу- рассматривается как суффикс косвенной основы: мацццц «язык» маццццал-зу-, мацццц «ляжка» – маццццал-зу-, гьеж «рука» (от локтя до кисти) – гьажал-зу-, гьуэр «легкое» – гьуэр-зу-, керен «грудь» – каран-зу-, нодо «лоб» – надал-зу-, кIал «рот» – кIал-зу-, махIу «нога, берцовая кость» – махIал-зу-, рацццц «хвост» – раццццал-зу-, наку «колени» накул-зу-, нильу «подбородок» – нильал-зу-, кIигъеж «плечо» – кIигъажал-зу-, рухъ «рука» – рухъал-зу-, эгъе «пятка» – агъал-зу-, бер «глаз» – бер-зу-, гIин «ухо» – гIин-зу-, кIветI «губа» – кIветIал-зу-, (ср. также гIину «дно» – гIинал-зу-). По нашему мнению, данный элемент невозможно рассматривать в качестве суффикса косвенной основы. Он служит только для образования форм родительного падежа от имен существительных, обозначающих парные части тела. Основы маццццал-зу-, маццццал-зу-, надал-зу-, раццццал-зу-, рухъал-зу-, агъал-зу-, кIветIал-зу-, гIинал-зу- являются, скорее всего, искусственными, хотя образованные от них формы отмечены в словарях.

Суффиксы *-ро*, *-лу*. В качестве единичных суффиксов косвенной основы отмечены у Мадиевой Г. И. (7, с. 38) и Алексеева М. Е. (6, с. 16): моцццц «луна», «месяц» – моцццц-ро-, нух «дорога» – нух-лу-. Данные суффиксы не имеют ограничений при образовании форм косвенных падежей, но существуют только некоторые семантические ограничения (ср.: тIубараб моццццалъ «целый месяц» – нельзя тIубараб моццццроцца и т.д.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чикобава А.С. Об эргативном падеже – «косвенном» и «прямом» в иберийско-кавказских языках// Падежный состав и система склонения в иберийско-кавказских языках// IX рег. научная сессия по изучению системы и истории ИКЯ. Тез. докл. Махачкала, 1981. С. 3-4.
2. Чикобава А.С. Из истории образования эргативного (активного) падежа в аварском языке// Языки Дагестана. Вып. 1. Махачкала, 1948. - С. 5-18.

3. Самедов Д.С. Несколько заметок по склонению существительных в аварском языке// IX рег. научная сессия по изучению системы и истории ИКЯ. Тез. докл. Махачкала, 1981. С. 101.
4. Топурия Г.В. Морфология склонения в дагестанских языках. Тбилиси, 1995.
5. Алексеев М.Е. Сравнительно-историческая морфология нахско-дагестанских языков. Категории имени. М., 2003.
6. Алексеев М.Е. Сравнительно-историческая морфология аваро-андийских языков. М.: Наука, 1988. 223 с.
7. Мадиева Г.И. Морфология аварского литературного языка. Махачкала, 1981. 160 с.
8. Чикобава А.С., Церцвадзе И.И. Аварский язык. Тбилиси, 1962. 442 с. На груз. яз.
9. Алексеев М. Е., Атаев Б. М. Аварский язык /ОЛЯ РАН. М., «Academia», 1998. 144 с., илл.

Статья поступила в редакцию 08.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ПОВЕСТЬ КАК ЖАНР ИНГУШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

© 2017

Мартазанов Арсамак Магомедович, доктор филологических наук, ректор

Ингушский государственный университет

(386001, Россия, Магас, пр-кт И.Б. Зязикова, 7, e-mail: ing_gu@mail.ru)

Аннотация. В конце 50-х – начале 60-х годов прошлого столетия в литературе появилась тенденция к исследованию происходящих изменений в обществе, стремление писателей к полному, подробному художественному анализу, что послужило основой становления жанра повести в ингушской литературе. В статье рассматривается становление, и развитие жанра повести в ингушской литературе, исследуются типологические особенности жанра и проблематика произведений средней эпической формы. Автор приходит к выводу, что в изучаемый период происходит становление жанра повести в ингушской прозе, в литературе намечается тенденция к углублению анализа общественных процессов, к подробному и достоверному художественному исследованию действительности. Посредством художественных слова в произведениях среднего эпического жанра правдиво воссоздавался колорит эпохи и общая атмосфера времени. Ключевыми вопросами жанра становятся способы воплощения человека в окружающей его действительности, описание взаимоотношений личности и общества на обширном социальном фоне.

Ключевые слова: ингушская литература, национальная проза, повесть, жанр, тематический диапазон, художественный образ, сюжет, композиция, жанровое становление, развитие национальной литературы, типологические особенности.

THE NOVEL AS A GENRE INGUSH LITERATURE

© 2017

Martazanov Arsamak Magomedovich, doctor of philological sciences, rector

Ingush State University

(386001, Russia, Magas, Avenue I. B. Zyazikov, 7, e-mail: ing_gu@mail.ru)

Abstract. In the late 50's-early 60-ies of the last century in the literature there is a tendency to the study of the changes in society, the desire of writers to the full, detailed artistic analysis that was the basis for the formation of the genre of the novel in the Ingush literature. The article discusses the formation and development of the genre of the novel in the Ingush literature, examines the typological features of the genre and subject of the epic works of the middle shape. The author comes to the conclusion that in the studied period the development of the genre of the novel in the Ingush prose, in the literature there is a tendency to deepen the analysis of social processes, to the detailed and authentic study of reality. Through artistic expression in the works of the middle of the epic genre faithfully recreated the flavor of the era and the General atmosphere of the time. Key issues of the genre are ways of bringing the person to the surrounding reality, to describe the relationship of the individual and society on a wider social background.

Keywords: Ingush literature, national literature, novel, genre, thematic range, an artistic image, plot, composition, genre formation, and the development of national literature, typological features.

В литературоведении традиционно большое внимание уделяется проблеме разграничения жанров. В отношении эпических форм вопрос о жанровой природе повести остается открытым. В.Г.Белинский о специфике повести писал: «Есть события, есть случаи, которых... не хватило бы на драму, не стало бы на роман, но которые глубоки, которые в одном мгновении сосредоточивают столько жизни, сколько не изжить ее и в века: повесть ловит их и заключает в свои тесные рамки. Ее форма может вместить в себя все, что хотите, – и легкий очерк нравов, и колкую саркастическую насмешку над человеком и обществом, и глубокое таинство души, и жестокую игру страстей. Краткая и быстрая, легкая и глубокая вместе, она перелетает с предмета на предмет, дробит жизнь по мелочи и вырывает листки из великой книги этой жизни» [1, 157].

Д.С. Лихачев указывал на сложность постижения «тайны жанра», который находится в постоянном движении и развитии, обновляясь в идейно-тематическом плане и сохраняя устойчивость содержательных элементов повествования (конфликт, характеры, образы, лирические отступления) и формообразующих элементов (художественное время, пространство, объем жизненного содержания) [2, 79–80].

Утверждение М.М.Бахтина о том, что сюжет повести строится на испытании (испытании социума, испытании героя и испытании идеи) [3, 318] представляется бесспорным и находит свое подтверждение в ингушской литературе.

В конце 50-х – начале 60-х годов прошлого столетия в литературе появилась тенденция к исследованию происходящих изменений в обществе, тяготением писателей к полному, подробному художественному анализу, что послужило основой становления жанра повести в ингушской литературе [4].

В создававшихся произведениях средней эпической формы того периода значительное место выделено ото-

бражению новых отношений в стране, описанию изменений в жизни народа. Появление ингушской повести «Джан-Гирей», 1925–1928, вышедшей из-под пера А.-Г.С. Гойгова, безусловно «связано с процессами взаимообогащения и взаимосвязи литератур народов Российской Федерации, для которых было характерно ускоренное развитие» [5, 163]. Данное произведение, правдиво отображающее жизнь и взаимоотношения ингушей в начале XX века, стало новым этапом жанрового становления и развития национальной литературы.

В 1936 А.-Г.С. Гойгов написал повесть «Серго», в которой воссоздаются события революции и гражданской войны в Ингушетии. В том же году вышла и повесть «Пробуждение», сюжет которой основывается на рассказе о детстве писателя, при этом автор осмысливает особенности формирования характера героя, становления его как личности, поднимает важные вопросы воспитания и образования в ингушском обществе.

В 50-е–60-е годы жанр повести аккумулирует в себе основные проблемы современности: ингушских писателей одинаково заботят события, происходящие в современном им обществе и историческая судьба народа. Ключевыми вопросами жанра становятся способы воплощения человека в окружающей его действительности, описание взаимоотношений личности и общества на обширном социальном фоне.

В период с 1958-1965 годы национальная художественная литература обогатилась повестями «Призыв» (1958) И.М. Базоркина, «Именем революции» (1962), «Девять дней из жизни героя» (1964) Б. Зязикова.

Соединение исторических фактов и художественного вымысла составили оригинальную трилогию о сложнейшем периоде отечественной истории, о развитии событий в это суровое время в Ингушетии.

В творчестве И. Базоркина значительное место занимает период возвращения ингушского народа после тринадцатилетней ссылки на историческую родину.

И. Базоркиным в ту пору созданы произведения различных жанров: документальные и художественные очерки, повесть, и абсолютно новый для национальной литературы жанр – киноповесть. В творчестве автора наблюдается глубокий художественный анализ и осмысление происходящих исторических событий, разбор поступков и мотивации героев. В «Призыве» Идрис Базоркин казался бы «избирает меньший по объему жизненный материал, но воссоздает его более подробно, чем это сделал бы роман. «И.М. Базоркина, художника и мыслителя, в равной мере интересуют как сами события, так и жизнь отдельного человека: его роль, место в обществе, поступки и чувства» [6, с. 60-61].

Размышления писателя о чести, истине, долге, справедливости, о себе, смысле жизни, о времени, отражены в повести «Дороги любви». В качестве доминирующей представляется тема бытия человека и народа в новейшей действительности. Повесть отличается оригинальной композицией, интересным развитием сюжета, яркими образами и эмоционально насыщенными моментами. Здесь впервые в ингушской литературе представлен образ женщины-горянки в роли руководителя производства. Основой сюжета послужил конфликт между героем и его судьбой, он проходит через целый ряд психологических, нравственно-этических, возрастных испытаний. Проверку на прочность подвергнуты, главным образом, человеческий потенциал, и личностная природа, побуждения главного героя. Автор анализирует этические взгляды и устои своих героев, ценность которых заключается в их социальной важности. Трудолюбие, нравственная чистота, настойчивость в достижении цели, бескорыстие, ответственность, сила воли воплощены в образе очаровательной девушки Доты Атабиевой. Автор предоставляет возможность читателю оценить героиню произведения через её отношение к труду, открывая в ней такие личностные и профессиональные качества, как честность, преданность делу, умение находить общий язык с коллективом.

В 1958 году вышла первая книга Б.Х. Зязикова «Воля советского человека», в которой, кроме рассказов, был и отрывок повести «Именем республики», посвященной мужественной борьбе долаковцев армии Деникина, где женщины села Долаково, наравне с мужчинами, отстаивали независимость своего народа. Эти героические женщины стали олицетворением стойкости, мужества, силы народного единства, показали настоящую преданность и любовь к своей земле, высокий уровень мужества и бесстрашия. О том подвиге до настоящего времени в народе слагаются легенды. Повесть эту писатель завершил только в 1962 году

Повесть «Девять дней из жизни героя» написана на основе изображения реальных событий, происходивших в сложный период истории нашей страны, во время революции и Гражданской войны. Хронологически повесть продолжает ранее написанное произведение – «Именем республики», которое завершается описанием Далаковского боя. Автор, на основе документальных источников, воссоздает картину того, как жители из селений Сурхахи и Экажево не побоялись вступить в неравное сражение с врагом, понимая, что идут на верную смерть, они защищали свою семью, дом, землю. Мандре Нальгиев – главный герой произведения, человек невероятной отваги и поразительной жизнестойкости, стал воплощением лучших черт национального характера,

Тема современности также находит отражение в творчестве писателей, и создают произведения в которых осмысливают процессы и современном им обществе, показывают народную жизнь, нравы общества во всей их всесторонности и масштабности. При этом полно и многогранно описываются характеры героев в процессе их формирования, как, например, в повести И.М. Базоркина «Дороги любви» (1964 г.). Типологическая структура произведения может быть определена как «человек и его дело». В центре сюжета – героиня, лич-

ностные качества которой раскрываются в процессе её профессиональной деятельности. С её образом связан и круг нравственно-философских проблем: что есть жизнь и смерть, честь и достоинство, долг и совесть, роль и место человека в жизни социума, составляющие тематический строй повести. Нравственно-этическим, психологическим, возрастным испытаниям подвергаются ... побуждения героини, её человеческие возможности и личностная природа» [7, 347].

И. Базоркин первым из национальных писателей обратился к новому для национальной литературы жанру – киноповести, который в 60-х годах получил в ингушской литературе свое развитие. Писатель переработал очерк «Путь артиста» в киноповесть «Труд и розы» (1958). В произведении рассказывается о судьбе знаменитого танцора Махмуда Эсамбаева, «образ которого дан в развитии, с детальным изображением «макро» и «микро» среды, определившие сущностное начало в его характере, формирование его духовных и профессиональных качеств» [8, с. 319].

Основой темой в «Партизанской были» (или «Маленькой повести», 1964) И. Базоркина является тема Великой Отечественной войны. Несмотря на малый объем, соотносимый больше с рассказом, в произведении присутствуют черты, характерные средней эпической форме: всестороннее изображение характера народа, выявление социальных и национальных истоков его подвига. Пронизанное публицистическими раздумьями писателя повествование базируется на развитии поступка. Автор утверждает, что не могут быть преданы забвению, те люди, которые во время страшной войны отстояли свободу многонациональной страны.

Военная тематика продолжает свое развитие и в документальной повести М.-С. Плиева «Клятва сыновей» («Кьонгий дув»). М.-С. Плиев изображает подлинные события и факты, происходившие в Румынии в 1944 году. Реальным историческим лицом является капитан, начальник разведгруппы Султыгов Ахмед Османович, который за успешную операцию по уничтожению стратегического объекта («Операция мост») и другие боевые заслуги перед народом, был награжден орденами Ленина, Славы 1-ой степени в годы Великой Отечественной войны 1941-45 гг. События документальной повести разворачиваются непосредственно на поле сражения с фашистскими захватчиками. Действия динамичны и стремительны. Жизнь дивизии – это жизнь могучего организма во всех сферах

Творчество Ахмета Бокова представляет большой исследовательский интерес, так как произведения писателя, характеризующиеся «однопроблемностью и однособытийностью, с ограниченным числом персонажей, с суженным временем и местом действия...» [9, 154], перерастают в повествование «ряда эпизодов, объединенных вокруг основного персонажа, составляющих уже период его жизни» [9, 155].

Писатель уходит от хронологического принципа воссоздания событий в жизни своих героев в повестях «Трудный путь», «Буран», «Райхант», сюжет в них построен на ретроспективе. В основе проблем – «человек и история», «человек и власть», «человек и общество», «человек и судьба», лежит конфликт сильной личности с окружающим миром, довлеющим над ней. Характер героя складывается под влиянием общественных и социальных факторов [8, с. 153].

Глубину трагедии депортированного народа передает автор в повести «Трудный путь» через повествование о жизни главной героини и ее семьи, «через внешний конфликт героини и среды, через победу характера над жизненными обстоятельствами» [9, с. 139 – 140].

Повесть «Расплата» А.П. Мальсагова, вышедшая в 1967 году явилась значительным событием в истории жанра. В ней автор обращается к актуальным для ингушского общества прошлого века проблемам: положение женщины в семье, межэтнические браки, кровная месть,

межнациональные отношения и другие.

Ярок и выразителен язык произведений, написанных в жанре повести в указанный нами период, в нем, как, собственно, в художественной прозе кавказских писателей, много особенностей, связанных с реалиями горской жизни, своеобразие картины мира передается разнообразием фигур речи и тропов [10, 11, 12].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Белинский В. О русской повести и повестях г. Гоголя // Белинский В. Собр. соч. Т. 1. М., 1953. С. 259-308.

2. Лихачев Д.С. Зарождение и развитие жанров древнерусской литературы (Исследования по древнерусской литературе). Л., 1986. С. 79-95.

3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. 445 с.

4. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. Повтор как выразительное средство языка художественного произведения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 11 (176). С. 101-104.

5. Мартазанова Х.М. Повесть А. Бокова «Буран» как значительное явление ингушской прозы 60-х годов XX века // Научное мнение. 2015. № 11-1. С. 152-155.

6. Мартазанова Х.М. Повесть Джан-Гирей как новый этап в художественном мышлении А.-Г.С. Гойгова // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014. № 4 (39). С. 163-165.

7. Мартазанова Х.М. Проблема историзма в повести И. Базоркина «Призыв» // Культурная жизнь Юга России. 2011. № 39. С. 60-62.

8. Мартазанов А.М., Мартазанова Х.М. Становление жанра повести в ингушской прозе 1950-х–1960-х годов // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 4 (59). С. 203-205.

9. Мартазанова Х.М. Осмысление судьбы творческой личности в художественном мире И.Базоркина // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 4 (53). С. 318-320.

10. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. Возможности терминологической интерпретации и лексикографическое отражение потенциальных слов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. 2015. № 4 (28). С. 138-143.

11. Гацалова Л.Б., Парсиева Л.К. // Социально-аксиологические ориентиры современного российского общества // В мире научных открытий. 2013. № 11.6 (47). С. 28-31.

12. Мартазанова Х.М. Проблематика и образный строй повести «Дороги любви» И. Базоркина // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 5 (54). С. 347-348.

Статья поступила в редакцию 25.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.111=138(4)

ПРОБЛЕМА ЕВРО-АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

© 2017

Мележик Карина Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков
Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского

(295007, Россия, Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4. e-mail: melezhib.karina@yandex.ru)

Аннотация. В статье анализируется проблема статуса евро-английского как лингва франка (ЕАЛФ), одного из основных факторов европейской языковой ситуации, используемого в качестве универсального контактного языка. Критически рассматриваются трактовки статуса ЕАЛФ С. Моллин, Р. Филлипсона, М. Модияно, Ю. Хоузе и других исследователей. Критерии статуса ЕАЛФ характеризуются в индивидуальном, социально-политическом, экономическом и функционально-прагматическом аспектах. Опираясь на анализ концепций статуса ЕАЛФ, выдвигаемых европейскими социолингвистами, автор определяет его лексико-грамматическую вариативность как результат лингвистических инноваций, порождаемых в процессе речевого взаимодействия, функционально ограниченного языковыми контактами пользователей, нацеленных на сотрудничество и достижение коммуникативных целей. В статье предлагается отказаться от трактовки ЕАЛФ как функционального регистра, способа коммуникации, языка для специальных целей или варианта контактного английского языка, используемого в ситуациях, где участники принадлежат к различным исходным национальным языкам. Вносится положение о том, что все разновидности ЕАЛФ следует рассматривать как предметно ориентированные социолекты, совокупность которых составляет европейский английский лингва франка. Такой подход удобен для номинации разнообразных и несхожих друг с другом языковых образований, которые могут объединяться на основе общего функционально-прагматического фактора – обслуживания коммуникативных потребностей социально ограниченных групп людей – сообществ практики. Аргументируется тезис о том, что ЕАЛФ представляет собой совокупность социолектов, условно объединяемую на основе таких общих признаков, как ограниченность сферы интерактивного применения, которая для каждого из них заключается в конкретной предметной области; все эти социолекты отличаются лексикосической, фонетической и грамматической вариативностью, характерной для реальной коммуникации; наблюдаемые в них отклонения от норм и стандартов носителей языка представляют собой лингвистические инновации, порождаемые в процессе интерактивной коммуникативной практики; все инновации не препятствуют речевому взаимодействию в конкретном сообществе, поскольку его члены нацелены на коммуникативное сотрудничество и совместно создают конструктивную атмосферу общения.

Ключевые слова: европейская языковая ситуация, евро-английский как лингва франка (ЕАЛФ), статус ЕАЛФ, межнациональная коммуникация, вариант языка, вариативность, социолект, нормы и стандарты, реальная коммуникация, коммуникативное сотрудничество, контактный язык.

THE PROBLEM OF THE EURO-ENGLISH LANGUAGE IN INTERNATIONAL COMMUNICATION

© 2017

Melezhik Karina Alexeyevna, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Foreign Languages Department
Crimean Federal V. I. Vernadsky University

(295007, Russia, Simferopol, Ac. Vernadsky Av., 4. e-mail: melezhib.karina@yandex.ru)

Abstract. The article analyzes the problem of the functioning of the English in the European Union and tentative definitions of its status as a continental lingua franca (EELF) performing the function of a universal contact language. The interpretations of the EELF status by S. Molin, R. Phillipson, M. Modiano, J. House and other researchers are critically examined. The variability of the criteria of determining the EELF status are characterized as basing on the individual, social, economic, etc. views of functional pragmatism held by the authors. Summing up the analysis of the EELF status concepts moved forward by the European sociolinguists it is maintained that lexical, grammatical and phonetic features of the EELF are, in fact, linguistic innovations produced in the process of speech interactions of EELF users who aim at cooperation and achievement of common goals in a limited domain oriented sphere. The view is expressed that it would be reasonable to discard such nominations of the EELF status as “a functional register”, “a mode of communication”, “a language for special purposes” or “a variant of contact international English used in the situations where participants belong to different mother tongues”, etc. The author claims that the EELF is a totality of domain oriented sociolects that can be described by the common criteria: they are used to meet the communicative needs of the communities of practice functioning within certain limited domains of human activity. They are marked with linguistic features acquired and adopted by their speakers in the course of languaging and speech interactions where they become legitimate markers of this or that sociolect.

Keywords: European language situation, Euro-English as a lingua franca (EELF), EELF status, international communication, language variant, variability, sociolect, norms and standards, real communication, communicative corporation, contact language.

Международный английский язык (АЯ) является тем рациональным выбором, который осуществляет объединяющую функцию в глобальной межнациональной коммуникации. Евро-английский язык лингва франка (ЕАЛФ) служит основным средством межнациональной коммуникации в Европе и одним из основных факторов европейской языковой ситуации. В соответствии с официальной языковой политикой Евросоюза АЯ является первым иностранным языком среди других иностранных языков в системе образования, однако критики этой политики считают, что она должна уступить место концепции АЯ как основного контактного языка – лингва франка объединенной Европы.

Актуальность избранной темы: ЕАЛФ является универсальным контактным языком, функционирующим во всех сферах международной коммуникации и предоставляющим равные права всем своим пользователям, независимо от того, относятся ли они к нему как

родному, второму или иностранному. Новизна исследования определяется тем, что, во-первых, в специальной литературе нет единства взглядов на статус и функционирование ЕАЛФ. Во-вторых, предмет номинации ЕАЛФ как контактного языка не является однозначно определяемой автономной областью коммуникативного пространства международного АЯ. В-третьих, мы считаем рациональным ограничиться термином ЕАЛФ в обосновании функционально-прагматических критериев разделения его предметного поля как контактного языка межнациональной и межкультурной коммуникации.

Цель данной статьи: выделить общие положения, характеризующие ЕАЛФ международной коммуникации и уточнить прагматические критерии его статуса, исходя из критического анализа трактовок, представленных в специальной литературе.

Пользователи ЕАЛФ выступают в роли интерактив-

ных субъектов процесса языкового развития, формирующих (в условиях двуязычия и многоязычия) как собственно используемый ими АЯ, так и функции, которые он выполняет в их сообществах. Неоднозначное отношение европейцев к ЕАЛФ отражается в широком диапазоне трактовок его статуса. В 2006 г. шведский лингвист С. Моллин опубликовала монографию «Euro-English: Assessing Variety Status», целиком посвященную одному дискуссионному вопросу: развивается ли в континентальной Европе свой собственный эндонормативный вариант английского языка АЯ? В дополнение к детальному обзору дискуссии по этой проблеме и теоретическому обоснованию своей позиции, С. Моллин представила эмпирические результаты изучения статуса АЯ в Европе [1]. На основании анализа корпуса данных и многочисленных опросов она выступила против предположения о том, что ЕАЛФ может быть самостоятельным вариантом АЯ (*a variety in its own right*). По ее словам, «если бы евро-английский язык действительно существовал, он бы, прежде всего, нативизировался в академической среде, потому что именно там европейцы больше всего общаются друг с другом по-английски» [1, p. 163].

Анализируя аргументы «за» и «против» тезиса С. Моллин, напомним, что Б. Качру определяет нативизацию как «лингвистическую модификацию, которой подвергается язык, когда его используют члены другого языкового сообщества в характерных для них социокультурных контекстах и ситуациях языковых контактов» [2, p. 55]. Именно в этом понимании С. Моллин применяет термин «нативизация» [1, p. 33]. В европейском контексте нативизация или европеизация АЯ включает в себя целый ряд таких лингвистических процессов, проходящих на формальном, контекстуальном и дискурсивном уровнях, как, например, перераспределение функций, лексикализация, семантическое расширение и сужение. [3, p. 6]

Нативизированные в данном языковом сообществе разновидности языка определяются как общепринятые, институциональные варианты. Согласно Б. Качру, они уже приобрели некоторый онтологический статус и могут выполнять ряд функций в различных областях жизни сообщества [2, p. 55-56]. С. Моллин разработала систему критериев, согласно которым ЕАЛФ можно было бы считать легитимным вариантом АЯ. Наиболее важные из них сводятся к критериям расширения функций, нативизации форм и институционализации норм.

Что касается широко распространенного национально-английского билингвизма, который С. Моллин квалифицирует как способность общаться по-английски, при всей неопределенности содержания номинации «широко распространенный билингвизм» нельзя не признать, что значительная часть европейского населения действительно демонстрирует достаточно высокий уровень владения АЯ.

Сошлемся на высказывание критика экспансии АЯ датского лингвиста Р. Филлипсона: «АЯ доминирует в науке, технике, медицине и компьютерных технологиях; в научных исследованиях, книгах, периодических изданиях и программном обеспечении; в транснациональном бизнесе, торговле, транспортных перевозках и авиации; в дипломатии и международных организациях; в средствах массовой информации, индустрии развлечений, агентствах новостей и журналистике; в молодежной культуре и спорте; в системе образования как наиболее широко изучаемый иностранный язык» [4, p. 6].

Этот список Р. Филлипсона не исчерпывает круг областей, в которых АЯ занимает доминантное (хотя и не исключительное) положение. Понимание значимости функциональной нагрузки ЕАЛФ в Европе побудило немецкого исследователя Ю. Хоузе заявить, что следует отказаться от «лицемерной и неэффективной» политики непризнания этого факта и объявить АЯ официальным языком Евросоюза [6, p. 1-3]. Более того, другой немецкий социолингвист Ю. Герхардс даже настаивает на том, Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

что, поскольку АЯ фактически является наиболее распространенным глобальным языком, следует не только официально признать его статус основного европейского контактного языка лингва франка, но и активно способствовать расширению его функций с помощью политико-административных мероприятий, даже за счет других европейских языков [6, p. 185].

С. Моллин безусловно права, когда утверждает, что большинство этих функций не являются исключительно европейскими, а, в целом, характеризуют роль АЯ в международной коммуникации [1, p. 53]. Однако этот фактор отнюдь не противоречит тезису о том, что ЕАЛФ может быть самостоятельным вариантом АЯ. Наоборот, он свидетельствует о единообразии критериев функционального аспекта для всех новых вариантов АЯ (*New Englishes*) и о правомерности функционально-прагматического обоснования при обсуждении вопроса о статусе ЕАЛФ как одного из таких вариантов. Иначе говоря, критерии расширения функций, нативизации форм и институционализации норм, разработанные С. Моллин, в целом, отвечают требованиям реальной нативизации и институционализации европейского варианта АЯ.

Отношение европейцев к АЯ обусловлено тем, что функции, выполняемые ЕАЛФ в странах Евросоюза, определяют и те преимущества, которые дает владение общим для всех европейцев контактным языком, и, соответственно, их отношение к ЕАЛФ как членов сообщества [6, p. 186-193].

Во-первых, в *индивидуальном аспекте*, владение общим контактным языком дает гражданам Евросоюза возможность в полной мере осуществлять свое право свободы передвижения в границах ЕС. Поэтому Ю. Герхардс называет АЯ транснациональным капиталом, который не только позволяет его владельцам проживать и учиться в любой стране ЕС, но и повышает их шансы найти наиболее оптимальную работу [6, p. 186]. Европеизация и глобализация экономики и политики изменили требования, предъявляемые к работе. Интернациональный опыт и знание АЯ стали кардинальными аспектами квалификационной характеристики, и те, кто ими обладает, получают преимущество на международном рынке труда.

Во-вторых, в *социально-политическом аспекте*, владение АЯ увеличивает транснациональный социальный капитал и расширяет доступность европейских социально-политических сетей. В свою очередь, расширяется круг деловых связей и открываются новые возможности участия в политической жизни и общественно-политического влияния в контексте европейской интеграции.

В-третьих, в *экономическом аспекте*, общение на одном контактном языке сокращает издержки, необходимые для ведения международного бизнеса и, тем самым, оказывает положительное влияние на рынок труда, способствует европейскому экономическому росту и географической мобильности бизнеса.

В-четвертых, в *аспекте объединенной Европы*, общий контактный язык способствует консолидации европейцев: как писал Ю. Хабермас, объединенное языковое сообщество Европы имеет возможность преобразоваться в «демос», не будучи «этносом» [7, s. 69]. Для большинства жителей Европы ЕАЛФ не ассоциируется с национальной территорией, а служит инструментом коммуникации, свободным от т.н. «исторического балласта, отягчающего национальные языки» [6, p. 188].

Подавляющее большинство европейцев положительно воспринимают ЕАЛФ как инструмент общения еще и потому, что он идентифицируется с их собственным выбором, а не с американской или британской языковой экспансией. Контактный язык способствует не только структурной интеграции общества, но и формированию европейской идентичности. ЕАЛФ ускоряет европеизацию стран-членов ЕС, позитивно влияет на экономический рост, стимулирует развитие европейского социального пространства, обеспечивает равные возможности

всех участников процесса европеизации и способствует региональной идентификации всех граждан. [6, p. 191, 193].

Однако же, разделяя признание того факта, что ЕАЛФ является активным, положительным и общепризнанным инструментом всех этих процессов, его исследователи не могут с той же уверенностью прийти к общему пониманию его статуса и разделить оценку степени кодификации его норм и стандартов.

М. Модино различает три пути концептуализации разновидностей евро-английского языка: 1) разработка европейской модели АЯ как стандарта обучения в системе образования, 2) легитимация роли АЯ в официальной коммуникации Евросоюза, и 3) нативизация или «европеизация» (*Europeanization*) АЯ, используемого в континентальной Европе в качестве лингва франка [8, p. 223].

Гипотетически, ЕАЛФ мог бы пройти такой же путь нативизации, какой прошли варианты АЯ в постколониальных странах [1, p. 45], но эта гипотеза далека от реальности. Мы разделяем утверждение М. Модино о том, что развитие евро-английского нельзя сравнивать с развитием новых вариантов АЯ (*New Englishes*), появившихся в постколониальных странах: «У европейцев есть многовековая письменная традиция, есть широкий доступ населения к образованию на всех уровнях, тогда как во многих бывших колониях местные языки были устными, и даже сегодня уровень грамотности ниже, чем на Западе» [8, p. 229].

Участники коммуникации на ЕАЛФ имеют различные уровни языковой компетенции, различную национально-культурную основу и должны приспосабливаться к постоянно меняющимся партнерам коммуникации. Факторы, объединяющие сообщество пользователей ЕАЛФ, по мнению С. Моллин, находятся в области дискурса, прагматики и коммуникативных стратегий, поэтому она предлагает классифицировать АЛФ не как *вариант АЯ*, а как *регистр, язык для специальных целей* [1, p. 51].

На основании тех же факторов Ю. Хоузе определяет ЕАЛФ как специальный *регистр АЯ – инструмент коммуникации* между людьми с разными национальными языками за пределами лингвокультурных границ их языков [6]. Ее поддерживает А. Джеймс, который утверждает, что ЕАЛФ является *функционально ограниченным регистром*, используемым в социальной деятельности и имеющим типичные свойства разговорного языка для специальных целей [9, p. 33]. Испанский исследователь П. Кавалейро также убеждена, что ЕАЛФ является *функциональным регистром*, потому что он связан со специальными функциями и целями пользователей и отличается разнородностью языковых средств [10, p. 24].

Опираясь на функционально-прагматический критерий, исследователи ЕАЛФ могут квалифицировать его и как *контактный язык*, используемый в межнациональной коммуникации (А. Ферс [11, p. 240]), и как *способ коммуникации* между людьми, имеющими различные национальные языки (Б. Зайдлхофер [12, p. 339]), и как *вариант АЯ*, используемый в англоязычной коммуникации, участники которой принадлежат к различным языковым сообществам (Дж. Дженкинс [13, p. 5]).

Неопределенность статуса евро-английского как контактного языка приводит к тому, что даже одна из ведущих исследователей ЕАЛФ Б. Зайдлхофер попеременно характеризует ЕАЛФ как *способ коммуникации* между людьми, имеющими различные национальные языки, *особый регистр* сообществ, объединенных определенным видом деятельности (*communities of practice with their particular ELF registers*) [12, p. 339-341].

Греческий лингвист Л. Продрому предлагает считать ЕАЛФ отдельным, генерирующим собственные нормы, *международным вариантом АЯ* в ряду других таких же, приспособленных к местным условиям вариантов (*a separate norm-generating international variety of English along the lines of indigenized varieties of English*) [14, p.

48].

Приведенные выше примеры номинаций показывают, что признание функционально-прагматической значимости ЕАЛФ в языковом континууме Евросоюза не предполагает однозначного подхода к статусу и наименованию европейского варианта АЯ. ЕАЛФ обеспечивает равные коммуникативные права для всех европейцев, но не выступает в качестве языка национальной идентификации.

Опираясь на систему уровней владения иностранным языком, принятую в Европейском Союзе (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – CEFR*), Дж. Дженкинс выделяет три разновидности вариантов ЕАЛФ, используемых в международной коммуникации:

1) Нестандартизованные варианты АЯ, используемые носителями с низким уровнем владения АЯ (*low proficiency*) в бытовой межнациональной коммуникации, как с носителями языка, так и с теми, для кого АЯ является вторым языком (*non-standard Englishes – L2 and L1 contexts*). [13, p. 143]

2) Стандартизованные разговорные варианты ЕАЛФ, используемые в локальных контекстах межнациональной коммуникации, которые могут включать как носителей АЯ, так и тех, для кого АЯ является вторым языком (*standard spoken Englishes for local use – L2 and L1 contexts*). Языковая компетенция в вариантах этого типа характерна для тех, кто владеет АЯ на высоком уровне (*high proficiency*) [13, p. 142].

3) Стандартные разговорные варианты, используемые в любых контекстах международной институциональной коммуникации билингвами (*standard spoken Englishes for international use – bilingual varieties*), языковая компетенция которых отвечает критериям «функциональных носителей» Б. Качру, усвоивших АЯ на уровне его носителей в результате обучения [13, p. 142].

Мы предлагаем рассматривать все разновидности ЕАЛФ как предметно-ориентированные социолекты, совокупность которых составляет европейский английский лингва франка. Такой подход удобен для номинации разнообразных и несхожих друг с другом языковых образований. Подобные образования могут объединяться на основе общего функционально-прагматического фактора, который заключается в том, что они обслуживают коммуникативные потребности социально ограниченных групп людей – сообществ практики.

Эти сообщества образуются на основе регулярной практики взаимодействия людей в разделяемой области интересов, и условием вхождения в то или иное сообщество является социализация путем усвоения новых лингвокультурных и языковых норм. Мы выдвигаем положение о том, что члены сообществ, применяющие ЕАЛФ в коммуникативной практике, выступают не как индивидуальные пользователи, а как коллективный субъект интерактивных процессов языкового развития, формирующий именно тот социолект контактного АЯ, который оптимально соответствует функциям, выполняемым в конкретном сообществе. Такие социолекты реализуются в ограниченных наборах коммуникативных ситуаций, диапазон которых варьируется от обмена простыми высказываниями до научной дискуссии. Как сообщество практики, так и функционирующий в нем социолект ЕАЛФ, являются вторичными по отношению к исходным лингвокультурным сообществам его членов и их национальным языкам.

Коммуниканты, взаимодействующие на ЕАЛФ, отличаются разнообразием лингвокультурного происхождения и достаточно свободным речевым взаимодействием, которое получило название «*languaging*». Термин «*languaging*» был введен М. Суэйн, которая определяет его как динамичный, непрерывный процесс использования языка для передачи смысла, как оформление и организацию ментальных процессов средствами языка [15, p. 96].

«*Languageing*» означает реализацию вслух, в процессе говорения, того, как участники подбирают наиболее оптимальные языковые средства для достижения своих коммуникативных целей [15, p. 100]. В ходе речевого общения коммуниканты выходят за пределы привычных норм и пытаются выработать другие, более рациональные, в их представлении, языковые средства достижения коммуникативных целей. Они полностью вовлечены в речевое взаимодействие и используют свой потенциал языковых средств и коммуникативных стратегий, концентрируя внимание не на правильном применении языкового кода, а на доведении смысла до своих собеседников. «*Languageing*» является своего рода компенсацией таких отмеченных исследователями особенностей ЕАЛФ, как более короткие предложения, урезанный словарь, отсутствие идиоматичности, некоторые морфосинтаксические маркеры и т.п. [12].

Завершая обсуждение, еще раз подчеркнем, что среди исследователей ЕАЛФ нет единства мнений относительно его статуса, и они могут классифицировать его как *функциональный регистр*, *язык для специальных целей*, как *способ коммуникации* между людьми, имеющими различные национальные языки, и как *вариант АЯ*, используемый в англоязычной коммуникации, участники которой принадлежат к различным языковым сообществам.

Мы предлагаем рассматривать ЕАЛФ как совокупность социолектов, объединяемая на основе общих признаков: 1) сфера интерактивного применения каждого из них ограничена конкретной предметной областью; 2) они отличаются лексико-грамматической вариативностью, характерной для реальной коммуникации; 3) отклонения от норм и стандартов носителей языка представляют собой лингвистические инновации, порождаемые в коммуникативной практике; 4) такие отклонения не препятствуют речевому взаимодействию, поскольку пользователи ЕАЛФ нацелены на коммуникативное сотрудничество и совместно создают конструктивную атмосферу общения, применяя компенсаторные приемы и коммуникативные стратегии для достижения коммуникативных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Mollin S. Euro-English. Assessing Variety Status / Sandra Mollin. – Tübingen: Gunter Narr, 2006. – 230 p.
2. Kachru B. B. Models for Non-native Englishes / B. B. Kachru // The Other Tongue: English across Cultures / Ed. by Braj B. Kachru. – 2d ed. – Urbana, IL: University of Illinois Press, 1992. – P. 48-74.
3. Berns M. English in the European Union / Margie Berns // English Today, 1995, 43, Vol.11. No.3. – P. 3-11.
4. Phillipson R. Linguistic Imperialism / Robert Phillipson. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 376 p.
5. House J. A stateless language that Europe must embrace / Juliane House // The Guardian Weekly, 2001, 19 April. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.guardian.co.uk/GWeekly/Story/0,3939,475288,00.html>.
6. Gerhards J. From Babel to Brussels. European Integration and the Importance of Transnational Linguistic Capital / Jürgen Gerhards. – Berlin: Freie Universität Berlin, 2012. – 222 p.
7. Habermas J. Ist die Herausbildung einer europäischen Identität nötig und ist sie möglich? / Jürgen Habermas // Der gespaltene Westen. Kleine politische Schriften X. – Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2004. – P. 68-82.
8. Modiano M. Euro-Englishes / Marko Modiano // Kachru, Braj B., Yamuna Kachru, Cecil L. Nelson, eds. The Handbook of World Englishes. (Blackwell Handbooks in Linguistics). Oxford: Blackwell, 2009. – P. 223-239.
9. James A. English as a European Lingua Franca – Current realities and existing dichotomies [Текст] / Allan James // Cenoz J. and Jessner U. (eds.) English in Europe: The Acquisition of a Third Language. – Clevedon and Buffalo: Multilingual Matters, 2000. – P. 22-38.
10. Cavaleiro L.L. English as a European lingua franca:

a sociolinguistic profile of students and teachers of English at the faculty of letters of the University of Lisbon. PhD dissertation / Lili Lopes Cavaleiro. – Lisbon: University of Lisbon, October 2008. – xiv+134 p. [Электронный ресурс] – режим доступа: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1728/1/21803_ulfl062027_tm.pdf

11. Firth A. The discursive accomplishment of normality: on 'lingua franca' English and conversation analysis / Alan Firth // Journal of Pragmatics, 1996, Vol. 26. – P. 237-259.

12. Seidlhofer B. Key concepts in elt. English as a lingua franca / Barbara Seidlhofer // ELT Journal, 2005, Vol. 59/4. – P. 339-341. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/59/4/339.full.pdf>

13. Jenkins J. English as a Lingua Franca: Attitude and Identity / J. Jenkins. – Oxford University Press, 2007. – 284 p.

14. Prodromou L. Is ELF a variety of English? / Luke Prodromou // English Today, 2007, Issue 90, Vol. 23, No. 2. – P. 47-53.

15. Swain M. Languageing, agency and collaboration in advanced second language learning / Merrill Swain // Heidi Byrnes (ed.). Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky. – London: Continuum, 2006. – P. 95-108.

Статья поступила в редакцию 13.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.111'36

ИНФИНИТИВНЫЕ ПРЕДИКАТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ КАК СРЕДСТВО ЯЗЫКОВОЙ КОМПРЕССИИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

© 2017

Мкртчян Тамара Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации

Борисенко Виктория Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков

Южный федеральный университет

(344082, Россия, Ростов-на-Дону, улица Б. Садовая, 33, e-mail: v-bor@ya.ru)

Аннотация. Целью настоящей статьи является описание особенностей функционирования инфинитивных предикативных конструкций как одного из ведущих приемов языковой компрессии в современном английском языке. Задачи исследования – рассмотреть явление языковой компрессии, её видов и форм на различных уровнях языка, определить систему нефинитных предикативных конструкций как ведущего приема языковой компрессии, выявить наиболее распространенные типы инфинитивных предикативных конструкций в современном английском языке. Понимая языковую компрессию как метод сокращения текста до пределов минимальной избыточности, достаточной для адекватного восприятия, авторы исследуют разнообразие ее видов, форм и средств реализации на фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях языка, подробно останавливаясь на последнем. Основными средствами языкового сжатия на синтаксическом уровне признаются односоставные и неполные предложения, бессоюзие, умолчание и эллипсис. Среди приемов языковой компрессии ведущая роль отводится замене придаточного предложения инфинитивной или причастной конструкцией. Авторы описывают характерные особенности инфинитивных конструкций в современном английском языке, методом сплошной выборки производят отбор материала исследования, осуществляют обработку фактического материала исследования, проводят его количественный и дистрибутивно-статистический анализ. Проведенная работа позволяет обозначить тенденции к более частому использованию объектной предикативной инфинитивной конструкции по сравнению с субъектной предикативной инфинитивной конструкцией и инфинитивной конструкцией с предлогом «for», а также выделить наиболее распространенные глаголы, вводящие современные предикативные инфинитивные обороты. Анализ инфинитивных английских конструкций в данном исследовании производится на материале молодежного романа современной американской писательницы Минди МакГиннис «Самка», впервые опубликованного в 2016 году и на момент проведения данного исследования не переведенного на русский язык.

Ключевые слова: языковая компрессия, синтаксическая компрессия, эллипсис, односоставные предложения, нефинитные предикативные конструкции, объектная предикативная конструкция с инфинитивом, субъектная предикативная конструкция с инфинитивом, предикативная инфинитивная конструкция с предлогом *for*.

THE INFINITIVE PREDICATIVE CONSTRUCTIONS AS A MEANS OF COMPRESSION IN MODERN ENGLISH

© 2017

Mkrtychyan Tamara Yurievna, candidate of philology, associate professor of the «Chair of Linguistics and Professional Communication»

Borisenko Viktoria Aleksandrovna, candidate of philology, associate professor of the «Chair of Intercultural Communication and Methods of Teaching Foreign Languages»

Southern Federal University

(344082, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya Street, 33, e-mail: v-bor@ya.ru)

Abstract. The purpose of this article is to describe the basic features and peculiarities of functioning of predicative constructions with the infinitive as a means of linguistic compression in modern English. The research tasks are to consider the phenomenon of linguistic compression, its types and forms at different language levels, to define the system of non-finite predicative constructions as the leading method of compression, to reveal the most common types of infinitive predicative constructions in modern English. Considering compression as a method of shortening the text to the limits of minimal redundancy sufficient for understanding, the authors consider the diversity of its types, forms and means of implementation at all levels (phonetic, lexical, morphological and syntactic), giving a detailed description of the latter. The main means of compression at the syntactic level is one-member sentences, asyndeton and ellipsis. The leading role is also given to such methods as replacing the subordinate clause with an infinitive or participial predicative construction. The authors dwell in detail on the characteristic features of the infinitive constructions in modern English and carry out a distribution-statistical and quantitative analyses. The research enables the authors to identify the trends in the more frequent use of the Objective-with-the-Infinitive Construction as compared to the Subjective-with-the-Infinitive Construction and the For-to-Infinitive Construction, and also highlight the most common verbs that introduce modern predicative infinitive constructions. The analysis of the infinitive English constructions in this study is based on the material of the novel «The Female of the Species» written in the genre «young adult» by the contemporary American writer Mindy McGinnis, first published in 2016 and not translated into Russian while research was being held.

Keywords: linguistic compression, syntactic compression, ellipsis, one-member sentences, non-finite predicative constructions, the Objective-with-the-Infinitive Construction, the Subjective-with-the-Infinitive Construction, the For-to-Infinitive Construction.

Настоящая статья посвящена исследованию особенностей функционирования инфинитивных конструкций в современном английском языке как важного приема языковой компрессии. Термин «компрессия», впервые употребленный советским ученым А.А. Харкевичем в теории связи [1] и в переводе с древнегреческого означающий «сжатие», в наше время активно используется в различных сферах человеческой деятельности. В связи с развитием новых технологий и отраслей знания, «компрессия» значительно расширила свой спектр функционирования и сегодня находит широкое применение не

только в физике, но и в медицине, философии, а также лингвистике. Тенденция сжатия, свертывания, конденсации информации коснулась языка на всех его уровнях и представлена на сегодняшний день широким распространением компрессированных текстовых сообщений, что вызвано, прежде всего, внутренним законом языка (законом языковой экономии), а также требованиями языковой прагматики и рядом экстралингвистических факторов.

Языковая компрессия (далее ЯК) берет свои истоки еще в Древней Греции. Аристотель отмечал, что при

желании говорить сжато следует употреблять имена вместо понятий [2, с.180]. Что касается систематического изучения принципа языковой экономии, феномена языковой компрессии, видов и способов свертывания текстовой информации, то данными вопросами занимались такие зарубежные лингвисты, как О. Есперсен, П. Пасси, Г. Суит, Г. Спенсер, Д.И. Блюменау, А. Мартине, и др. П. Пасси выделил два основных тезиса, первый из которых гласит, что «язык постоянно стремится освободиться от того, что является лишним», а второй – «язык постоянно стремится выделить то, что является необходимым» [3, с.13-14]. Необходимо также отметить, что именно П. Пасси поставил вопрос о неосознанности лингвистической экономии говорящим. Г. Спенсер выдвинул идею о том, что язык движется от более сложных к более простым способам выражения одного и того же содержания, не упрощая своей общей структуры, так как это обозначало бы обеднение языка, снижение его выразительных способностей [3, с.15]. Существенный вклад в освещение вопроса экономии в языке и речи внесли также и отечественные лингвисты, среди которых В.Г. Адмони, И.М. Жилина, Н.С. Валгина, Р.А. Будагин, В.Г. Гак, К.А. Боброва, А.В. Леонтьева, Л.Н. Мурзин, Е.И. Панченко, В.А. Судовцев, К.Л. Егорова, И.М. Жилин, В.П. Кобков, В.М. Лейчик, Л.Ф. Омелченко и многие другие. Р.А. Будагов выдвинул теорию о существовании двух видов экономии: 1) экономия на уровне отдельных слов, словосочетаний и предложений в отдельных языках; 2) «экономия» как общее понятие, на основе которого стремятся объяснить важнейшие процессы развития и функционирования языка [4, с.17-36]. Действие закона экономии проявляется в том, что в процессе употребления языка, говорящие осуществляют отбор наиболее рациональных для целей общения языковых средств. В.Г. Гак отмечает, что «одна и та же ситуация, предметное отношение реальной действительности могут быть выражены в разных словах, то есть средства языка имеют большую вариантность в связи с возможностью замен слов-понятий при описании одной и той же ситуации» [5, с.260].

Ордынская объясняет явление ЯК с точки зрения психологии, указывая, что т.к. язык – это врожденная артикуляционно-ориентированная информационная система, которая обеспечивает функционирование мышления и сознания, его возникновение и существование предполагает наличие такой онтологической универсалии, как компрессия. Она также указывает, что наивысшей степенью информационной компрессии обладают религиозные, мифологические и фольклорные тексты, так как они исполняются главным образом устно и имеют трансляционно-трансформационный характер происхождения [6, с.12-13].

Однако, несмотря на огромное количество отечественных и зарубежных исследований, проведенных с целью понятия сущности ЯК и ее функционирования, до сих пор невозможно дать четкое определение данному лингвистическому явлению и объяснить все механизмы его использования. Можно сказать, что в современной лингвистике сложилось два подхода к пониманию языковой экономии: широкий и узкий. Широкое понимание характерно для языка как системы, а узкое – для речи [7, с.11; 8, с.212].

На наш взгляд, наиболее ёмкое и точное определение приводится в «Толковом переводческом словаре» под редакцией Л.Л. Нелюбина [9]. Под языковой компрессией понимается «процесс уменьшения слоговой величины исходного текста за счет избавления от единиц речи, несущих второстепенную информацию, лексических и грамматических трансформаций, путем синонимических и близких к ним замен словосочетаний и предложений более короткими словами, словосочетаниями и предложениями, опущением отрезков речи, дублирующих ранее выданную информацию, и опущением смысловых единиц, которые являются избыточными без

нанесения существенного ущерба выполнению задачи, которую ставит перед собой говорящий» [9, с.183-184]. Таким образом, ЯК – это сокращение текста до пределов минимальной избыточности, достаточной для понимания, и стремление к сжатию, экономии языковых средств, которое проявляется на всех языковых уровнях – фонетическом, лексико-семантическом и грамматическом. Рассмотрим средства языковой компрессии на данных уровнях.

Под языковой компрессией на *фонетическом уровне* понимается нарушение фонетической нормы, проявляющееся в быстром потоке речи и в некотором развязном характере ее проявления. Фонетический ярус наиболее ярко маркирован с точки зрения языковой компрессии. Она включает в себя явления двух уровней: сегментного и супraseгментного, тесно взаимодействующих друг с другом в условиях реального общения. На уровне сегментики лингвистическая компрессия проявляется в различных видах ассимиляции. Вследствие большой компрессии сегментных единиц в разговорной речи возрастает роль супraseгментных характеристик (определенные изменения в характере темпа, громкости, паузации, ритмической организации речи) [10, с.8]. Примерами фонетической компрессии являются элизия, редукция, коартикуляция и пр. Зачастую фонетическую компрессию можно встретить в поэтических текстах, цель которых – эстетическое и эмоциональное воздействие на читателя, создание определенного настроения. Достигается эта цель путем повторов, использованием рифмы и созданием определенного ритма произведения. Также в фонетике «закон наименьшего усилия» наблюдается в 1) ассимиляции по звонкости-глухости; 2) в оглушении конечного звонкого согласного. Фонетическое свертывание слова сейчас получает и письменную фиксацию в Интернет- и SMS-переписке [3, с.18-21].

Языковая компрессия на *лексико-семантическом уровне*, по мнению многих учёных, является неотъемлемой частью языковой компрессии и, как результат экономии речевых усилий, представляет собой, по замечанию Н.С. Валгиной «сжатие плана означающего при сохранении плана означаемого» [11, с.158]. Компрессия на лексическом уровне достигается посредством использования кратких слов, полисемантических слов, междометий, местоимений и прочих языковых средств. К приёмам компрессивного словообразования относят понятие «универбации» – свертывание двусловного наименования в одно слово [12, с.1]. Также отметим, что со стремлением полноценно, но экономно выразить семантику, связано появление целого ряда новых окказионализмов (*прогулить, всепогодные ботинки*). Тем не менее, самым распространенным проявлением компрессии на *лексико-семантическом уровне* была и остается метонимия: большинство моделей переноса наименования по смежности позволяет свернуть словосочетание или более объемную конструкцию в компактное слово с идентичной семантикой [12].

Языковая компрессия на *грамматическом уровне* проявляется как при помощи морфологических, так и синтаксических средств. На *морфологическом уровне*, характеризующемся использованием особых морфем для создания усеченных форм слов и высказываний, наблюдается преобладание более коротких форм из всех существующих: *скорей* вместо *скорее*, *восьмью* вместо *восемью*, среди *бурят* и *башкир* вместо среди *бурятов* и *башкиров*, *пять килограмм* вместо *пять килограммов*. Также наблюдается применение разных грамматических явлений в текстах с тем или иным коммуникативным потенциалом.

К примеру, отсутствие артикля перед предметным существительным в единственном числе является нарушением нормы, однако тем самым оно передаёт максимальную степень абстракции и обобщения. Многозначность грамматических форм также может послужить компрессии передаваемой информации [13,

с.4]. Языковая компрессия на синтаксическом уровне возникает тогда, когда происходит свертывание высказывания, сжимание его до определенного предела при сохранении общего смысла. То есть синтаксическая компрессия – это словесное сжатие высказывания, в котором какие-то элементы смысла будут представлены имплицитно [14, с.240].

Синтаксическая компрессия предусматривает сжатие знаковой структуры, например, путем эллипса, грамматической неполноты, бессоюзия. В своих работах И.В. Арнольд отмечает, что «пропуск логически необходимых элементов высказывания может принимать разные формы и иметь разные стилистические функции». К синтаксическим средствам, способствующим компрессии в языке, она относит использование номинативных односоставных предложений, эллиптических конструкций, бессоюзие и умолчание [15, с.188].

Одним из ведущих приемов синтаксической компрессии в английском языке, наряду с разбивкой сложноподчиненного предложения на ряд простых предложений, заменой причастного оборота предложным оборотом, словосочетания одним словом, полного наименования сокращением или аббревиатурой, придаточного предложения причастным или предложным оборотом, является замена придаточного предложения инфинитивной или причастной конструкций [9, с.193-194].

Остановимся на подробном исследовании последнего из вышеупомянутых приемов языковой компрессии, а именно замене придаточного предложения инфинитивной конструкцией и, проанализировав молодежный роман современной американской писательницы Минди МакГиннис «Самка» (McGinnis Mindy. The Female of the Species) [16], сформулируем современные тенденции в использовании инфинитивных конструкций и их роль как важного приема языковой компрессии в английском языке.

В английском языке выделяют несколько специфических конструкций с инфинитивом: 1) Объектная предикативная инфинитивная конструкция/The Objective-with-the-Infinitive Construction, 2) Субъектная предикативная инфинитивная конструкция/The Subjective-with-the-Infinitive Construction, и 3) Инфинитивная конструкция с предлогом *for*/ The For-to-Infinitive Construction [17; 18; 19; 20].

Объектная предикативная инфинитивная конструкция (или оборот) представляет собой сочетание существительного в общем падеже (или личного местоимения в объектном падеже) с инфинитивом, выступающее как единый член предложения – сложное дополнение [20].

В данной инфинитивной конструкции существительное или местоимение обозначает лицо (или предмет), совершающее действие или подвергающееся действию, обозначенному инфинитивом. Так, в предложении *I don't want you to be upset about what cop was saying, about the person who... well, you know.*» дополнением к глаголу *to want* является не местоимение *you*, а конструкция *you to be upset*.

В англистике выделяется ряд глагольных групп, которые обладают силой синтаксического сжатия сложноподчиненного предложения до объектного предикативного инфинитивного оборота. Это глаголы чувственного восприятия (*to hear* – слышать, *to see* – видеть, *to feel* – чувствовать, *to watch*, *to observe* – наблюдать, *to notice* – замечать), умственной деятельности (*to believe* – полагать, *считать*, *to consider* – считать, *to think* – думать, *to suppose* – полагать/предполагать, *to know* – знать, *to prove* – оказываться/доказывать, *to understand* – понимать, *to expect* – ожидать, *to assume* – предполагать/допускать и др.), глаголы волеизъявления (*to want* – хотеть, *to wish*, *to desire* – желать, оборот *I – should like* – я хотел бы), и прочие глаголы, выражающие приказ, требование, принуждение, просьбу, разрешение (*to order*, *to command* – приказывать, *to cause*, *to make* – за-

ставлять, принуждать, *to request* – просить, *to let*, *to allow*, *to permit* – разрешать, и прочие).

Таблица 1 - Глаголы, употребляемые с конструкцией «Объектный предикативный оборот с инфинитивом»

Глаголы чувственного восприятия 17%				Глаголы умственной деятельности 6%	Глаголы волеизъявления 13%	Глаголы принуждения 38%			Глаголы разрешения 26%
<i>to hear</i>	<i>to see</i>	<i>to watch</i>	<i>to feel</i>	<i>to expect</i>	<i>to want</i>	<i>to make</i>	<i>to get</i>	<i>to coax</i>	<i>to let</i>
7%	5%	4%	1%	6%	13%	31%	6%	1%	26%

В ходе анализа исследуемого произведения, методом сплошной выборки были отобраны 128 объектных предикативных инфинитивных конструкций, что составляет 62% от общего числа предикативных конструкций с инфинитивом (см. Таблицу 3); из них 17% вводятся глаголами чувственного восприятия, 6% – глаголами умственной деятельности, 13% – глаголами волеизъявления, 38% – глаголами принуждения, 26% – глаголами разрешения (таблица 1). Остальные группы глаголов в фактическом материале исследования отсутствуют. Среди глаголов чувственного восприятия преобладает глагол *to hear* (7%), реже всего употребляется глагол *to feel* (1%) (см. Таблицу 1). Приведем некоторые примеры:

- (1) *I wonder if she heard that guy call me a douche bag.*
- (2) *I watch her walk away from me, back rigid, and I think it's going to be a long Senior Year Experience.*
- (3) *I see her eyes flick in my direction for a nanosecond when she picks me up in her peripheral [...].*
- (4) *I feel my blood kick up a notch [...].*

Анализируя использование глаголов умственной деятельности в данной конструкции, в исследуемом молодежном романе было обнаружено, что самые распространенные глаголы умственной деятельности *to know* и *to think* не употребляются в данном произведении, а единственным глаголом умственной деятельности, позволяющим сжать предложение, является глагол *to expect*. Учитывая специфику жанра молодежного романа и сюжет исследуемого произведения, полагаем, что глагол *to expect* употребляется с целью передачи состояния главных героев (подростков) и подчеркивает чувство напряжения, неуверенности, а также необходимость в поддержке со стороны взрослых, что очень свойственно молодым людям, находящимся на этапе взросления, когда их мировоззрение и жизненные взгляды подвержены значительным модификациям. Приведем пример:

- (5) *«Don't expect that to start anytime soon», I say.*
- (6) *Yes, because when he asked he expected me to say no.*

Среди группы глаголов желания и намерения в обнаруженных нами объектных предикативных инфинитивных конструкциях употребляется только глагол *to want*. Отметим что среди всех вышеперечисленных глаголов, глагол *to want* употребляется в объектных предикативных инфинитивных конструкциях чаще всего, причем все обнаруженные нами примеры с этим глаголом – диалогические реплики главных героев романа. На наш взгляд, частотность употребления данного глагола связана напрямую с сюжетом, а именно особенностями поведения подростков, которые в период взросления амбициозны, и в большинстве своем чаще всего хотят и ожидают каких-то действий от других, чем действуют сами, что и выражается в их речи. Также мы заметили, что данный глагол в 90% случаях употребляется в отрицательных предложениях, в то время как все остальные глаголы, вводящие объектный предикативный инфинитивный оборот, актуализируются в утвердительной форме. Например:

- (7) *I don't want them to see how hopeless it all is.*
- (8) *I want her to not remember, but I also want to rectify it if she does, prove to her and to me that's not who I am. Being with her has killed that guy.*

Проводя анализ материала исследования, мы выявили несколько случаев, где автор одновременно использует несколько приемов языковой компрессии. Так, например, в следующем примере автор опускает вспомо-

гательный глагол *to do* (эллипсис), а также использует объектный инфинитивный оборот с глаголом *to want*:

(9) «*Want me to get it?*», *I ask.*

В группе глаголов принуждения превалирует употребление глагола *to make* (31%). В ходе анализа фактического материала исследования также был обнаружен глагол, который в классических отечественных и зарубежных учебниках по грамматике английского языка не входит в перечень глаголов принуждения – *to coax*. В словаре «Cambridge Dictionary» находим следующую дефиницию глагола *to coax*: «*to persuade someone in a gentle way*» [21], что позволяет нам считать глагол *to coax* современным средством введения объектной инфинитивной конструкции. Приведем примеры:

(10) *It makes a girl cry.*

(11) *I don't ask why she didn't get her mom to bring her, because I consider other people's parents an out-of-bounds topic.*

(12) *Alex backs out of his sight and the warmth emanating from the building is enough to coax him to follow.*

Группа глаголов разрешения представлена только глаголом *to let*, который является весьма распространенным средством синтаксического сжатия предложения до объектного предикативного оборота с инфинитивом (26%). Например:

(13) *He's had a bit to drink too. Let him have his fun and nobody'll get hurt. It won't take five minutes.*

(14) «*I wouldn't let them take them out,*» *she says, her lips moving against my chest.*

Как видно из Таблицы 1, наиболее употребительной группой глаголов, вводящей данную конструкцию, является группа глаголов принуждения (39%), самым распространенным из которых является глагол *to make* (31%). На втором по частности введения объектной предикативной конструкции с инфинитивом стоит группа глаголов разрешения (26%); третье место принадлежит группе глаголов чувственного восприятия (в совокупности 18%), затем идут глаголы волеизъявления (13%).

Субъектная предикативная инфинитивная конструкция (или оборот) – это сочетание существительного в общем падеже (или местоимения в именительном падеже) в функции подлежащего с инфинитивом [20].

В предложении подобные конструкции выполняют функцию сложного подлежащего (Complex Subject) [19, с.144].

Как и в случае с объектным инфинитивным оборотом, существует ряд глаголов, которые вводят субъектный инфинитивный оборот, причём большая часть этих глаголов употребляется в форме страдательного залога: глаголы чувственного восприятия (*to hear* – слышать, *to see* – видеть, *to feel* – чувствовать, *to watch*, *to observe* – наблюдать, *to notice* – замечать), глаголы умственной деятельности (*to think* – думать, *to suppose* – предполагать, *to believe* – считать/полагать, *to find* – находить/считать, *to know* – знать), глаголы говорения (*to say* – сказать, *to report* – доложить, *to announce* – объявлять, *to state* – утверждать), глагол принуждения (*to make*), а также такие глаголы, как *to seem*, *to appear*, *to happen*, *to chance*, *to prove*, *to turn out* – казаться/оказаться, употребляющихся в активном залоге, а также ряд модальных выражений типа *to be (un)likely* – (мало)вероятно, *to be sure*, *to be certain* – конечно, наверняка. В субъектном инфинитивном обороте используются различные видовые и залоговые формы инфинитива (Infinitive Indefinite Active, Infinitive Continuous Active, Infinitive Perfect Active, Infinitive Indefinite Passive, Infinitive Perfect Continuous). Например:

(15) *I'm not supposed to say that word, because I'm a preacher's kid* (Indefinite Infinitive Active);

(16) «*What?*» *Branley had said, eyes on my face as always, completely missing that they'd found what we were supposed to be looking for* (Infinitive Continuous Active).

В ходе анализа исследуемого произведения, методом

сплошной выборки были отобраны 42 Субъектных предикативных инфинитивных конструкции, что составляет 20% от общего количества предикативных конструкций с инфинитивом (таблица 2).

Таблица 2. Глаголы, употребляемые с конструкцией «Субъектный предикативный оборот с инфинитивом»

to suppose	To be (un)likely	to happen	to allow	to seem
60%	5%	2,5%	5%	22,5%

Самым часто употребляемым глаголом при компрессионном сжатии сложного предложения до субъектной предикативной инфинитивной конструкции, как видно из результатов, представленных в Таблице 4, является глагол *to suppose* (60% от общего количества всех субъектных предикативных конструкций). Вторым по частотности употребления в субъектных инфинитивных конструкциях является глагол *to seem* (22,5%). Наиболее распространенной формой инфинитива является Indefinite Infinitive Active. Приведем примеры:

(17) *Maybe she was supposed to have too much to drink and cry in the car, sharing memories of the times she'd been with Sara at her uncle's house.*

(18) *And I couldn't give less of a fuck, but senior prom is going to be her crowning achievement, and there's a part I'm supposed to play.*

(19) *And while she doesn't seem to care that it came up, I hate that Anna is the first thing everybody thinks of when they see Alex, whether it comes out of their mouth or not.*

(20) *I may be grounded, but when I told Mom and Dad that I had some apologizing to do, that seemed to lift the ban momentarily.*

(21) *It happened to be you, but it could've been anyone.*

(22) *Seeing evidence of my small rebellions, spots where my wrath was allowed to vent and has impacted the world around me, no longer safely encapsulated inside.*

(23) *My life is made of these tiny maps, my paths always steady as I move inside a constricted area, the only one I should ever be allowed to know.*

Как уже отмечалось ранее, автор анализируемого романа стремится к максимальной компрессии, поэтому мы часто встречаем повтор или сочетание нескольких приемов ЯК в одном предложении. Например, в следующем предложении автор использует сразу две инфинитивные конструкции для достижения максимальной ЯК: объектный инфинитивный оборот, который вводит глагол *to let* и субъектный инфинитивный оборот, который вводится глаголом *to suppose*.

(24) *I want to reach inside and pluck out the darkness, find the parts of her that aren't supposed to be there and let the medics sort out the rest.*

Инфинитивный предикативный оборот с предлогом «for» – предикативная конструкция, в которой инфинитив находится в отношении сказуемого к существительному в общем падеже или личному местоимению в объектном падеже и вводится в предложение предлогом *for* и вместе с ним выполняет синтаксические функции подлежащего, дополнения, определения или обстоятельства [19, с.143]. В исследуемом материале мы обнаружили 36 конструкций с субъектным инфинитивным оборотом, которые вводятся предлогом *for*, что составляет 18% от общего количества предикативных конструкций с инфинитивом (см. Таблицу 3). Приведем примеры:

(25) *It's nonsensical for me to have it. I'm not going to college* (функция подлежащего)

(26) *She's waiting for me to say something, and the entire class is listening* (функция дополнения)

(27) «*Time for you to go.*» *I warn him, and glance back at Alex* (функция определения)

(28) *There aren't enough people for me to fade away, but too many for me to ignore them all* (функция обстоятельства результата)

Таблица 3. Предикативные конструкции с инфинитивом в современном английском языке

Объектная предикативная конструкция	Субъектная предикативная конструкция	Инфинитивный оборот с предлогом for
62%	20%	18%

Подведем итог. В результате проведенного нами анализа инфинитивных предикативных конструкций, отобранных методом сплошной выборки из современного молодежного романа американской писательницы Минди МакГиннис «Самка», было обнаружено все три типа предикативных инфинитивных конструкций, среди которых преобладают объектные предикативные конструкции (62%). Субъектные предикативные конструкции и инфинитивные предикативные конструкции с предлогом «for» также являются продуктивными приемами языковой компрессии в современном английском языке и используются в приблизительно одинаковом количестве, но употребляются значительно реже (20% и 18% соответственно). Чаще всего объектная предикативная конструкция вводится глаголом принуждения *to make* и глаголом разрешения *to let*, а субъектная предикативная конструкция – глаголом умственной деятельности *to suppose*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Харкевич А.А. О возможности сжатия спектра сигнала// Электросвязь. 1957. №4. С.3-11.
2. Фрейденберг О.М. Античные теории языка и стиля. М.; Л.: ОГИЗ, Соцэкгиз, 1936. 344 с.
3. Шагланова Е.А. Информационно-стратегический потенциал компрессии текста телерекламы: автореф. ... дис. канд. фил. наук. Кемерово. 2015. 144 с.
4. Будагов Р.А. Определяет ли принцип экономии развитие и функционирование языка?// Вопросы языкознания. 1972. № 1. М. С. 17-36.
5. Гак В.Г. Языковые преобразования. М.: Языки русской культуры, 1998. 768 с.
6. Ордынская С.Н. Языковая компрессия: ее онтология, сущность и функции// III Международные Бодуэновские чтения: И.А. Бодуэн де Куртенэ и современные проблемы теоретического и прикладного языкознания (Казань, 23-25 мая 2006 г.): труды и материалы: в 2 т. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2006. Т.2. С. 12-13.
7. Зимина Л.О. Принцип экономии в современной рекламе: автореф. ... дис. канд. филол. наук. Томск, 2007. 20 с.
8. Тихомирова О.В. Фонетическая компрессия и ее проявление в деловом английском языке// Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. 2008. №3. С. 212-216 с.
9. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
10. Абызов А.А. Фонетические характеристики английской компрессированной речи: автореф. ... дис. канд. филол. наук. Иваново: ИвГУ, 2005. 19 с.
11. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. 280 с.
12. Гутина Е.А. Компрессия как универсальное явление современной русской речи [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://gutinaea.wordpress.com/публикации/компрессия-как-универс-явление> (дата обращения: 23.03.2017).
13. Умерова М.В. Языковая компрессия: виды и уровни реализации// Актуальные вопросы современной науки. 2011. № 17-1. Новосибирск. С. 260-269.
14. Долбик Е.Е. Современный русский язык: хрестоматия в 3-х частях. Ч.3. Синтаксис. Минск: БГУ, 2010. 295 с.
15. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: учебное пособие. М.: Высшая школа, 1991. 140 с.
16. McGinnis Mindy. The Female of the Species. KindleEdition, 2016. 352 p.
17. Каушанская В.Л., Ковнер Р.Л., Кожевникова О.Н. и др. A Grammar of the English Language. 5-е изд., испр. и доп. М.: «АЙРИС-пресс», 2008. 384 с.
18. Гуревич В.В. Практическая грамматика англий-

ского языка. Упражнения и комментарии: учеб. пособие. 5-е изд. М.: Флинта: Наука, 2008. 296 с.

19. Шрамко Л.П., Степанова Е.Н. Неличные формы английского языка: учебное пособие по грамматике английского языка. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2015. 146 с.

20. Беляева М.А. Грамматика английского языка. М.: Высшая школа, 1984. 319 с.

21. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 24.09.2017).

Статья поступила в редакцию 11.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

**ФИЛОСОФСКАЯ ПЕНТАЛОГИЯ Б. ШОУ «НАЗАД К МАФУСАИЛУ»
В ВОСПРИЯТИИ К.И. ЧУКОВСКОГО**

© 2017

Морозова Светлана Николаевна, кандидат филологических наук,
преподаватель кафедры русского языка

*Военная академия материально-технического обеспечения
(440005, Россия, Пенза, Военный городок, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)*

Жаткин Дмитрий Николаевич, доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет
(440039, Россия, Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

Аннотация. Статья посвящена восприятию К.И. Чуковским философской пенталогии Б. Шоу «Назад к Мафусаилу». Этой драме К.И. Чуковский посвятил в 1922 г. рецензию с одноименным названием, в которой проанализировал специфику во многом экспериментального произведения и отношение к нему современной общественной мысли в России. В своей рецензии К.И. Чуковский характеризовал не только сюжет драмы, но и некоторые эстетические взгляды Б. Шоу: идею совершенствования человеческой личности, имеющего целью формирование Сверхчеловека, а также философию фабианского социализма, ведущего к биологической эволюции человечества. Герои из далекого будущего отрешены у Б.Шоу от земного начала, от материальной действительности, а потому неестественны, неясны, неопределенны, находятся за пределами понимания обычных людей. К.И. Чуковский критиковал несценичность пьесы, вызванную ее дискуссионным характером, склонностью к умозрительности, морализаторству. В целом восприятие драмы было противоречивым и отразило как достоинства, так и недостатки пенталогии, воплотившей в себе ключевые моменты развития литературы начала XX века.

Ключевые слова: К.И. Чуковский, Б. Шоу, философская пенталогия, английская драматургия, русско-английские литературные и межкультурные связи, межкультурная коммуникация, фабианский социализм, реформа театрального искусства, пьеса-дискуссия.

**G.B.SHAW'S "BACK TO METHUSELAH"
IN K.I.CHUKOVSKY'S UNDERSTANDING**

© 2017

Morozova Svetlana Nikolayevna, candidate of philological sciences,
teacher of the Chair of the Russian Language

*Military Academy of Logistics
(440005, Russia, Penza, Military town, 1, e-mail: s.morozova09@mail.ru)*

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 is devoted to G.B.Shaw's "Back to Methuselah" (A Metabiological Pentateuch) understanding by K.I.Chukovsky. In 1922 K.I.Chukovsky devoted his review with the same name to this drama. In it he analysed specifics of this in many respects experimental work and the attitude of modern social thought in Russia to it. In his review K.I.Chukovsky characterized not only the plot of the drama, but also some aesthetic views of G.B.Shaw: the idea of the human personality improvement, aiming at formation of the Superman, and also the philosophy of Fabian socialism, leading to the biological evolution of the mankind. G.B.Shaw's heroes from the far future are detached from terrestrial beginning, from material reality, and therefore are unnatural, unclear, uncertain, are beyond ordinary people understanding. K.I.Chukovsky criticized the impossibility to stage the play caused by its debatable character, tendency to speculativeness, moralising. In general the perception of the drama was contradictory and reflected both advantages, and shortcomings of the Pentateuch in which the key moments of literature development at the beginning of the XXth century were embodied.

Keywords: K.I.Chukovsky, G.B.Shaw, A Metabiological Pentateuch, English dramatic art, Russian-English literary and cross-cultural communications, cross-cultural communication, Fabian socialism, a theatre reform, a play-discussion.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Конец XIX – начало XX в. характеризуется коренными изменениями в драматургии с учетом художественных тенденций эпохи, что было связано с желанием приблизить драму к той действительности, которая будет близка публике. Необходимо было создать дополнительные средства выразительности, механизмы воздействия на зрителя для передачи многообразия научных открытий и философских доктрин. Все это потребовало совершенствования театральной техники, что вызвало большое количество сценических экспериментов.

Одним из реформаторов театрального искусства был Б. Шоу, который при изменении содержательной стороны пьесы, акцентированной на важных социальных и философских вопросах, выступал за актерский театр, в котором главная роль принадлежит актеру, его сценическому мастерству и нравственному облику. Ключевым элементом драмы стала идея о том, что пьеса должна опираться на дискуссию, а не на действие. Это помогает выставить социальные пороки общества в виде моральной измены людям самим себе, лучшим человеческим качествам. Основным движущим фактором дальнейшей

эволюции является воля человека. К.И. Чуковский указывает на это в написанной в 1922 г. рецензии на пенталогию Б. Шоу «Назад к Мафусаилу», говоря, что «вся пьеса – апофеоз человеческой воли» [1]. Этой фразой может быть охарактеризовано большинство драматических произведений Б. Шоу, в которых изменение общественной среды должно иметь исходным стимулом личную волю, усиленную сознанием недостатков общества. Указанное обстоятельство в сочетании с дискуссионным характером повествования придает пьесам Б. Шоу оттенок умозрительности и морализаторства, причем происходит это там, где зрители привыкли видеть действие, борьбу.

Отрешенность от земного акцентирует в героях Б. Шоу неестественность, их трудно сопоставить с живыми людьми. Поэтому изображаемая писателем долгожданная эволюция воспринимается как предупреждение, а не побуждение к цели. И хотя пьесы Б. Шоу пронизаны идеей создания нового строя жизни и присутствия новых людей, надежда только на законы идеализма и чистого разума исключает возможность существования не только человека как биологического существа, но и материальной действительности. Все эти стремления были

неясны и неопределенны, в связи с чем символичны последние слова пенталогии Б. Шоу «Назад к Мафусаилу» – «за пределами», поясняющие, что движение к цели – это движение к тому, что находится за гранью доступно-го воображению.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Драматические произведения Б. Шоу были популярны в России. Его творчеству посвящено большое количество оригинальных и переводных исследований, доступных российскому читателю. Это, в частности, работы А.А. Аникста, П.С. Балашова, З.Т. Гражданской, А.И. Дейча, Ф. Деннингхауса, В.В. Забродина, С.А. Кривоноговой, А.Г. Образцовой, А.С. Ромм [2–10].

Большое значение для выявления особенностей влияния творчества Б. Шоу на русскую литературу и культуру имеют критические работы К.И. Чуковского. Особый интерес представляет восприятие русским писателем философской пенталогии Б. Шоу «Назад к Мафусаилу», которой посвящена его статья с одноименным названием. Важность анализа этой драмы заключается в том, что она заняла особое место в творческом развитии Б. Шоу. В пространственном предисловии [13, с. 7–64] представлена система философских, экономических и социальных взглядов писателя. В произведении можно наблюдать столкновение разных позиций автора: обличение реальности, воплощенной в разочаровании в человеке, и фантастическое будущее, опирающееся на надежду, каким человек может стать. Тематика драмы соответствует задуманному грандиозному плану. В начале пенталогии, по словам К.И. Чуковского, «изображен рай, где Адам и Ева сидят под деревом познания добра и зла и, не сходя с места, в течение всего первого акта, спорят о разных вопросах» [11, с. 528]. Эта история развивается на протяжении долгого времени, показывая переход простейших отношений первых людей к сложным формам будущего.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Основной философский мотив драмы – необходимость достичь мафусаилова века, потому что краткость жизни ведет к ее неразумности. В драме Б. Шоу такой биологический фактор, как продолжительность человеческой жизни, играет существенную роль, – ее удлинение может помочь самосовершенствованию человека и разрешить проблемы социального переустройства общества. Это становится возможным, если утвердить новую систему ценностей и создать программу улучшения человеческого рода, его возвышения. Творческое, разумное начало, по убеждению Б. Шоу, в ходе эволюции восторжествует в человеке, изменит его и превратит в Сверхчеловека, то есть выведет на новый этап. Но возвышенный человек Б. Шоу представлен в ином виде, по сравнению с ницшеанским. Какой предстала идея Сверхчеловека в толковании немецкого философа в умах российской интеллигенции, верно подмечено у К.И. Чуковского: «Он создал сверхчеловека. Это уже всем фетишам фетиш» [12, с. 281]. Парадокс этого положения заключается в том, что возвеличение человеческой личности, по словам К.И. Чуковского, у немецкого мыслителя сопровождается отрицательными качествами: «...все ужасное, деспотическое, хищное и змееподобное в людях способствует поднятию человеческого типа» [12, с. 281]. Совершенство не должно зависеть от борьбы, так как является не только средством, но и орудием органического мира. Поэтому Чуковский делает вывод о том, что абсолютного совершенства (как это представлено у Шоу – оторванного от материального мира) не может быть: «Те требования, которые мы, руководясь сегодняшними отношениями организма к среде, – предъявляем к нашему сверхчеловеку, – завтра будут изменены, сообразно завтрашним отношениям» [12, с. 282]. Борьба лишь спо-

собствует ускорению этого процесса.

Но совершенствование личности ведет к противоречию, которое выражается в том, что сильным быть можно – «безразлично в добре или зле, чтобы заслужить <...> признание и оправдание» [12, с. 285] – и, как следствие: «Все цели равны – их выбирать не приходится. Важен путь к их достижению, важна интенсивность средства. И каждая цель – это только испытание средств твоих – вот последнее следствие индивидуализма, вот переход от возвеличения нашего я, как единственного фетиша, к *требованию самоцельности...*» [12, с. 285]. Не принимает К.И. Чуковский и положение Ницше о том, что люди не равны, а лишь лучше или хуже, в зависимости от того, сколько жизненной силы заключено в каждом из них, и источником биологического и социального прогресса является воля к власти. Эта идея присутствует и в пенталогии Б. Шоу, где воля человека является двигателем эволюции.

В пенталогии «Назад к Мафусаилу» ницшеанская терминология прилагается к идее, сильно отличающейся от антисоциальной концепции немецкого философа. В отличие от традиционного понятия термина у Б. Шоу речь идет не о преобладании одной личности над другими, но об образовании целой породы «сверхлюдей».

Такие проблемы не рассматривались прежде драматическим искусством. В предисловии к драме «Назад к Мафусаилу» Б. Шоу определил круг вопросов, которые освещались в современных ему произведениях: «Ведущие драматурги моего поколения (ныне ветераны) ухватились за мелкие социальные проблемы, лишь бы не писать исключительно ради денег и славы. Один из них в разговоре со мной выразил зависть к драматургам Древней Греции, от которых афиняне требовали не бесконечного повторения под маской новизны и оригинальности полудюжины избитых сюжетов современного театра, но глубоко поучительного урока, который они могли извлечь из всем известных священных легенд своей родины» [13, с. 60]. Поэтому драматурги в своих пьесах становились, по словам Б. Шоу: «сводниками или поставщиками сенсаций» [13, с. 60].

Пенталогия была воспринята зрителями восторженно. По свидетельству К.И. Чуковского: «Ни одна пьеса этого автора никогда не вызывала столько споров, аплодисментов, статей, осуждений, похвал – и главное, столько хохота, – как именно эта пьеса в великолепной постановке “Театрального цеха” в Нью-Йорке» [1]. Впервые она была поставлена в 1922 г. в Нью-Йорке на сцене театра «Гилд», где зрителям предлагалось три вечерних и два утренних представления. Смех объясняется тем, что в пенталогии Б. Шоу использовал традиции свифтовской сатиры. Парадоксальная и фарсовая форма была призвана не столько осветить героев в комической форме, сколько привлечь внимание зрителя к развитию различных сфер жизни в разные временные эпохи. Оригинальность замысла привела к тому, что, по словам К.И. Чуковского: «Несомненно, пьеса Бернарда Шоу «Назад к Мафусаилу» имела наибольший мировой успех» [1].

Популярность пьесы объясняется также новаторским типом организации сюжета. Вместо традиционного, основанного на внешнем действии, Б. Шоу представляет новый, базирующийся на движении идей, душевной жизни и развитии мыслей персонажей пьесы. Поэтому пять частей драмы производят впечатление разрозненных, ничем не связанных частей. По словам К.И. Чуковского: «В сущности, это не одна пьеса, а целых пять. Играют их три вечера подряд. Действие последней происходит через сорок тысяч лет после первой» [1]. Сюжет пенталогии объединен эволюционными теориями Б. Шоу, которые раньше в его творчестве были лишь намечены. В «Назад к Мафусаилу» мысли драматурга развиты в единую систему, проблема эволюции стала стержнем, который скрепил все разрозненные части. Все основные идеи пьесы объединены этой мыслью, при помощи ко-

торой Б. Шоу выстраивает многомерную картину жизни человечества.

Пенталогия состоит из пьес, связанных между собой представлением о необходимости эволюционного процесса и формулированием условий, необходимых для биологического прогресса. Б. Шоу написал историю мира от сотворения до далекого будущего, которое теряется за пределами, доступными мысли. Философские размышления первых действий драмы в конце переходят в утопические представления автора о будущем. Такое грандиозное произведение требовало других художественных приемов, отличающихся от господствовавших в то время реалистических, а в связи с огромными масштабами они должны были быть сверхнаглядными и эффектными. Но принципы дискуссионной драмы, разработанные Б. Шоу, делали пенталогию публицистичной, наполненной теоретическими, отвлеченными беседами, что приводило к уменьшению драматического действия в самой пьесе.

Б. Шоу так определяет задачи, которые он поставил перед собой: «...возвращаюсь к легенде о саде Эдема. Я использую в своих интересах извечную тягу к поискам философского камня, наделяющего человека бессмертием. Я надеюсь, что заблуждаюсь не более, чем это свойственно человеку, относительно несовершенств моей попытки создать Библию Творческой Эволюции» [13, с. 64]. Действительно, пьеса начинается, по словам К.И. Чуковского: «...сотворением мира. Рай, Адам, Ева, Змей» [1]. В отличие от классического сюжета Б. Шоу трансформирует библейский сюжет и Ева от Змеи узнает тайну бытия, жизненной силы, выраженной волей, которая может претвориться в действие. И Каин представлен не как бунтарь против существующего миропорядка, а как убийца, влюбленный в себя и в уничтожение и подвергающий тем самым опасности основы существования на земле. Б. Шоу хотел показать в образе Каина определенный тип человека, возникшего в начале существования мира и опасного для задуманной им в пенталогии эволюции. Таким образом Б. Шоу подчеркивает связь Каина с современностью. Воинственность Каина раскрывает внутренний конфликт всей пьесы – между волей к жизни и стремлением к смерти, что противоречит эволюционному развитию человечества.

Вторая часть пенталогии «Евангелие братьев Барнабас» изображает XX век. «Во втором действии изображены наши дни. На сцене Ллойд-Джорж и Асквит» [1]. Мотив преодоления смерти, который выражается в даровании людям трехсотлетней жизни в целях совершенствования их природы, по мнению К.И. Чуковского является определяющим и здесь: «Стоит людям захотеть, и они будут бессмертны» [1]. Эти идеи пропагандируют бывший священник и политик Франклин и ученый-биолог Конрад, которые одержимы идеей, что: «во всяком случае, во власти людей продлить свою жизнь до Мафусаилова века» [1]. Союз этих людей символизирует объединение науки и религии. К.И. Чуковский в своей рецензии описывает это сочетание: «Один из героев пьесы, биолог Конрад Барнабас, доказал на целом ряде опытов, что человек путем напряжения воли может жить сотни и сотни лет. У биолога есть брат, политический деятель, он проповедует эту теорию всюду» [1]. И эта новая вера, которую они пропагандируют, должна содержать в себе не только ограничения, но и быть стимулом для новых свершений.

Ллойд Джордж и Асквит представлены в пьесе карикатурными образами бессовестных политиков Генри Гопкинса Лубина и Джойса Берджа, которые, по словам Чуковского, «хотя бы за Барнабасами, каждый норовит заполучить их в свою партию, дабы обеспечить себе на выборах большинство голосов» [1]. Весь механизм современной демократии подвергается у Б. Шоу сильной критике: парламент в руках ловких политиков помогает им обогатиться и прикрыть собственную бездельность.

О том, как эти персонажи были восприняты, так писал К.И. Чуковский: «Это действие удалось автору больше других. Первокласные американские комики, отлично загримировавшиеся Ллойд-Джоржем и Асквитом, вызвали гомерический хохот» [1]. К.И. Чуковский указал на важный прием драматургии Б. Шоу. Писатель, используя метод сатирической характеристики, придает обоим персонажам противоположные индивидуалистические черты, которые своим же противоречием обнаруживают отсутствие разницы между ними. На всем протяжении действия очевидна единая внутренняя основа столь различных внешних проявлений: каждый критикует в другом собственные недостатки.

В качестве противодействия такому разрушительному положению дел братья Барнабас могут предложить только один рецепт: продлить жизнь людям, которые умирают как раз в тот момент, когда они только начинают кое-что смыслить.

Остальные три действия «относятся к будущим эпохам: последнее действие происходит в 31920 году» [1]. Третья часть под названием «Свершилось!» описывает 2170 г., когда появились первые долгожители, но политики также равнодушны к судьбам своей страны. Эта часть пенталогии связана со всей пьесой формально и служит подготовкой к изображению событий четвертой части под названием «Трагедия пожилого джентльмена», где долгожителей стало еще больше и они ведут обособленное существование. В 3000 году все пороки людей процветают, долгожители же ведут рациональное существование, хотя их образ, созданный автором, выглядит непривлекательно и бесчеловечно.

Недоумение нелицеприятными последствиями изображенной в пенталогии эволюции не только не рассеивается, но и углубляется в последней части, озаглавленной «За пределами, доступными мысли». Изображен 31920 год – долгожители уже давно завладели всей планетой, жизнью правит наука. И здесь, по словам Чуковского, «дан простор самой необузданной фантазии: <...> дети вылупляются из яиц на пятнадцатом году своей жизни и начинают расти не по часам, а по минутам. В час они стареют на пять лет. Искусства, развлечения и спорт занимают людей лишь первые четыре года, остальные 900 лет своей жизни они не занимаются “такими пустяками”» [1]. Это приводит к тому, что эмоции вытесняются, люди мечтают об освобождении от материального мира и о слиянии с миром разума.

Отрешенность от земного придает героям Б. Шоу неестественность, их трудно сопоставить с живыми людьми. Поэтому изображаемая писателем долгожданная эволюция воспринимается как предупреждение, а не побуждение к цели. И хотя пьеса пронизана идеей создания нового строя жизни и присутствия новых людей, надежда только на законы идеализма и чистого разума исключает возможность существования не только человека как биологического существа, но и материальной действительности.

О том, как была воспринята пьеса, так писал К.И. Чуковский: «Критики единодушно восхищаются отдельными местами этой пьесы, но все признают, что в целом она громоздка, претенциозна, утомительна» [1]. Утопия пьесы очевидна: приобщение к миру чистого разума невозможно, пока человек не обратится в чистую мысль, то есть перестанет быть человеком. Поэтому пенталогия оказалась непопулярным произведением Б. Шоу. Успех, о котором говорил К.И. Чуковский, был вызван восхищением гражданским мужеством писателя, которого многие критики обвиняли за резкие выпады против английских политиков, а также необычностью изображаемых событий.

К.И. Чуковский также критиковал несценичность пьесы, которая растянута, перегружена длинными, имеющими косвенное отношение к действию драматического произведения философскими монологами, лишена действия, а также страдает абстрактностью и

холодно отстраняет все, что может вызвать у публики сопереживание, ощущение соучастия и вовлеченности: «Слишком много острот, слишком много надоедливых трюков, дешевых парадоксов и проч. Смейся, смеешься и, наконец, начинаешь зевать» [1].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Неоднозначная реакция на пенталогию Б. Шоу была вызвана противоречиями, которые отразились как в форме произведения, так и в его идейном содержании. Писатель поставил перед собой сложную цель показать историю вселенной и раскрыть перспективы ее эволюции, что в таком широком масштабе до этого времени не являлось предметом обсуждения в произведении, тем более драматическом. По словам К.И. Чуковского, «он <Б. Шоу> любит выходить один против всех и дразнить общественное мнение» [3, с. 528]. Тем не менее представленный драматургический эксперимент Б. Шоу отразил не только его литературные симпатии – восхищение творчеством Г. Ибсена, с которым драматурга сближают мотивы самосовершенствования и моральной ответственности личности, но и основную тенденцию литературы XX века – стремление к интеллектуализму и неустанным поискам. Перспективным в этом плане может считаться комплексный анализ специфики преломления западных культурно-философских идей в восприятии К.И. Чуковского, помогающий понять особенности восприятия им основных нравственно-эстетических вопросов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чуковский К.И. Назад к Мафусаилу: [Пьеса Б.Шоу] // Современный Запад. – 1922. – № 1. – С. 170.
2. Аникст А.А. Бернард Шоу // Шоу Б. Полное собрание пьес: В 6 т. – М.: Искусство, 1978. – Т. 1. – С. 5–46.
3. Балашов П.С. Художественный мир Бернарда Шоу. – М.: Художественная литература, 1982. – 326 с.
4. Гражданская З.Т. Бернард Шоу: очерк жизни и творчества: Учебное пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
5. Дейч А.И. О «Пигмалионе» Бернарда Шоу // Шоу Б. Пигмалион. – М.: Искусство, 1966. – С. 93–104.
6. Деннингхаус Ф. Театральное призвание Бернарда Шоу / Перевод с немецкого; предисловие П.С. Балашова. – М.: Прогресс, 1978. – 328 с.
7. Забродин В.В. Эйзенштейн: попытка театра: [Статьи, публикации]. – М.: Эйзенштейн-центр, 2005. – 344 с.
8. Кривоногова С.А. Левый фабианизм: социальные идеи и взгляды в будущее. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 97 с.
9. Образцова А.Г. Драматургический метод Бернарда Шоу. – М.: Наука, 1965. – 315 с.
10. Ромм А.С. Бернард Шоу. – М.: Искусство, 1965. – 250 с.
11. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 3: Высокое искусство; Из англо-американских тетрадей / Сост. Е. Чуковской и П. Крюкова. – М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012. – 640 с.
12. Чуковский К.И. Собрание сочинений: В 15 т. Т. 6. Литературная критика (1901–1907): От Чехова до наших дней; Леонид Андреев большой и маленький; Несобранные статьи (1901–1907) / Предисл. и коммент. Е. Ивановой. – М.: ТЕРРА–Книжный клуб, 2012. – 624 с.
13. Шоу Б. Полное собрание пьес: В 6 т. – Л.: Искусство, 1980. – Т. 5. – 725 с.

**Статья подготовлена по проекту № 17-18-01006
Российского научного фонда.**

Статья поступила в редакцию 29.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ПЕРИФРАЗА В СОВРЕМЕННОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ: ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© 2017

Норлусения Вячеслав Суменович, кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры теории языка и русского языка

Южный федеральный университет

(344033, Россия, Ростов-на-Дону, улица Магнитогорская, 42, e-mail: surenovich@inbox.ru)

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению прагмалингвистических возможностей перифразы в публицистическом тексте, выявлению различных собственно лингвистических и экстралингвистических особенностей функционирования данного тропа в газетном дискурсе. Перифраза сама по себе не обладает большой экспрессивностью. Её сущность заключается в выполнении в текстах разных типов характеризующей (эстетической) функции в соответствии с содержанием ближайшего или широкого контекста, иногда даже текста всего произведения в целом. Описательный характер перифразы позволяет рассматривать антонимию, эвфемизм и дисфемизм как особый вид данного тропа. Для публицистических текстов свойственно употребление перифразы в сочетании с другими средствами создания экспрессивности, такими, как метафора и метонимия. Контаминации подобного рода серьёзно трансформируют семантику сформированной единицы, позволяя адресату подключать фоновые знания с целью адекватного восприятия значения словоупотребления. Оценочный характер перифразы позволяет автору публицистического текста более точно и ёмко передать отношение к описываемой ситуации. Перифраза выполняет и суггестивную функцию, поскольку способна оказывать воздействие и передавать самые разные оттенки оценок. В публицистических текстах перифразы характеризуются новизной, в их создании чётко прослеживается авторское начало.

Ключевые слова: перифраза, троп, текст, перенос, контекст, прагматика, структура, семантика, суггестивный, воздействие, сфера функционирования, дискурс, эвфемизм, дисфемизм, метафора, метонимия, актуализация, парадигма.

PERIPHRAISIS IN MODERN PUBLICISTIC TEXT: MULTILEVEL ASPECT

© 2017

Norlusenyan Viacheslav Surenovich, candidate of philological sciences, associate professor
of the chair of theory language and Russian language

Southern Federal University

(344033, Russia, Rostov-on-Don, street Magnitogorskaya, 42, e-mail: surenovich@inbox.ru)

Abstract. The article is devoted to the consideration of multilevel possibilities of periphrasis in a publicistic text, the identification of various linguistic and extralinguistic features of the functioning of this trope in newspaper discourse. Periphrasis itself does not have great expressiveness. Its essence lies in the performance in texts of different types of characterizing (aesthetic) function in accordance with the content of the nearest or wide context, sometimes even the text of the whole work as a whole. The descriptive nature of the periphrasis allows us to consider antonomasia, euphemism and disphemism as a special kind of this trope. For publicistic texts, periphrasis is used in combination with other means of creating expressiveness, such as metaphor and metonymy. Contaminations of this kind seriously transform the semantics of the formed unit, allowing the addressee to connect background knowledge in order to adequately perceive the meaning of the word usage. The evaluation character of the periphrasis allows the author of the journalistic text to convey the attitude to the situation described usage. The evaluation character of the periphrasis allows the author of the journalistic text to convey the attitude to the situation described more accurately. Periphrasis also performs a suggestive function, because it is able to influence and transmit a variety of shades of evaluation. In the journalistic texts, periphrasis are characterized by novelty, in their creation the author's principle is clearly traced.

Keywords: periphrasis, trope, text, transfer, context, pragmatics, structure, semantics, suggestive, impact, sphere of functioning, discourse, euphemism, disphemism, metaphor, metonymy, actualization, paradigm.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Актуальность исследования прагмалингвистических особенностей перифразы определяется тем, что оно непосредственно соприкасается с проблемами коммуникативной лингвистики, что особенно релевантно для парадигмы современной науки. Специфика функционирования перифразы в публицистическом тексте опирается не только на языковую природу этого тропа, но и целый ряд экстралингвистических признаков, воздействующих на формирование современного газетного дискурса. В результате к характерной стилиевой нагрузке перифразы в публицистическом тексте добавляется информационная, чаще всего базирующаяся на семантической трансформации лексемы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Выявлению специфики функционирования перифразы в текстах разных типов посвящено немало работ. Так, Т.И. Бытева [1] и Л.В. Грехнева [2] рассматривают теорию перифразы; Н.И. Базарская [3] выявляет специфику перифрастического значения как вид фразеологического значения; А.С. Елизаров [4], Н.А. Есменская [5], О.Ф. Катаева [6], С.И. Комарова [7], А.Т. Липатов [8], С. Я. Макарова

[9] определяют прагматику перифразы в текстах разных типов; Е.В. Опахина [10], В.И. Орлова [11], В.В. Похмельных [12], Е.Т. Лисовская [13] описывают грамматическую природу перифразы; Л.В. Лагунова [14] изучает перифразу в методическом аспекте.

Формирование целей статьи (постановка задач). Целью статьи является выявление прагмалингвистических особенностей перифразы в публицистическом тексте. Задачи исследования заключаются в обобщении теоретических сведений о семантике перифразы, наблюдении и описании функций перифразы в публицистическом тексте.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Перифраза – это троп, построенный на отношениях тождества. М. А. Сиривля определяет это экспрессивное средство как «иносказательное описательное вторичное наименование денотата, имеющее информативный и суггестивный характер и передающее прагматическую информацию о предмете речи» [15, с. 167]. Размышляя о стилиевой окраске перифрастических единиц, Г. О. Винокур отмечал, что эти конструкции «несут на себе следы своего, так сказать, стилистического происхождения, т.е. окрашивают обозначаемое ими содержание специфической атмосферой той конкретной социально-бытовой обстановки, за которой их закрепило традици-

онное словоупотребление». [16, с. 91]. В связи с этим важно отметить, что с конца 90-х годов XX века перифразы и примыкающие к ней антономазия, эвфемизм и дисфемизм прочно «обосновались» в сфере современной публицистики и стали своего рода маркером языка постперестроечной эпохи.

Образный характер перифразы в газетном тексте с одной стороны определяет предмет через выделенный в качестве главного признак, с другой – подает предмет или явление в ракурсе непривычного восприятия: *Не случайно Арбатская площадь называлась «театральной колыбелью страны»* (Н. Молева. Последняя резервация демократии // Москва. 2005. Июль).

Перифраза выполняет и стилистическую функцию актуализации важной с точки зрения семантики лексемы: *Зачем ломать самую отлаженную в мире систему соц. обеспечения, бесплатного образования и здравоохранения, громить науку, отбирать льготы – последние искры общественного признания – у несчастных стариков, у нищих студентов без будущего, у офицеров-пролетариев!* (Наш современник. 2005. № 10).

В молодежных изданиях возможны словообразовательные эксперименты с перифразами: *Зачастую бывалые дайверы, досконально знающие флору и фауну южных морей, занырнув разок под лед, на всю жизнь отказываются от Египтурций в пользу Северного Ледовитого океана* (Хулиган. 2005. № 2). Новое географическое название возникло на базе сращения двух основ с частичным усечением первой: *Египет* и *Турция* – страны, наиболее активно посещаемые русскими туристами. Соединение двух сем и образование формы множественного числа позволяют автору публикации обесценить само явление заграничной экзотики.

Поскольку публицисты при анализе политической или общественной ситуации часто опираются на аналогии, то в публицистическом тексте возникает более сложный вариант антономазии, который представляет собой контаминацию перифразы, метафоры и метонимии. Он употребляется в том случае, когда автору необходимо сопоставить сходные или типичные события: *Копия записки (на которую отвечал Гайдар) лежит в моем архиве. Я готов на будущем Нюрнбергском процессе отвечать за свою долю ответственности* (Москва. 2005. Июль).

Другой сложный вариант – контаминация перифразы и метафоры – позволяет на основе сходства охарактеризовать лицо, место, отрезок времени: *В элитных московских эльдорадо упадок и нищета народа мало заметны* (Наш современник. 2005. № 10); *...вся история этого уральского Китеж-града уместилась на нескольких страницах* (Москва. 2005. Июль); *Цель была ясная: сделать Россию тихоокеанской державой, дать ей второе, океаническое лицо, чтобы Дальний Восток стал нашей Калифорнией* (Наш современник. 2005. № 10).

Как разнообразность перифразы могут рассматриваться в публицистическом тексте эвфемизм и дисфемизм, если они выполняют художественную функцию. Обращение к эвфемизму происходит по этическим соображениям. Эмоциональная публицистическая речь не предполагает наличия грубых выражений, поэтому эвфемизм позволяет сделать прозрачный намек на подлинную оценку события, лица, положения вещей, при этом описательный оборот не элиминирует резкость и жесткость характеристик: *В «Русском бистро» корреспондент «РГ» и послали быстро, в категорической форме* (Российская газета. 2006. 20 января); *Доходы 5% «богатеньких Буратино» тысячекратно превышают зарплату и пенсии 5% самых бедных и обездоленных* (Наш современник. 2005. № 11). Семантика эвфемизма может обыгрываться в определенном контексте: *Закончив школу актерского мастерства, найти работу по специальности он [Квентин Тарантино] никак не мог. Поэтому пришлось брать за дурно пахнущее ремесло, которое*

помогло ему выжить в молодые годы. Он на собачьей площадке при киностудии убирал отходы жизнедеятельности четвероногих актеров. (Семья. 2004. Июль № 27).

Особенную экспрессию публицистическому тексту придает использование дисфемизмов. Они позволяют открыто в намеренно резкой форме продемонстрировать автору свою позицию и негативную оценку происходящего: *В приведенных выше «двух словах» компактно разместилась истинная позиция авторов как в отношении воспитания, так и в отношении образования – приказано написать, напишем, и, как говорится, видали мы вас всех ...* (Москва. 2005. Июль); *Рабочие, которым вообще-то демократия до фени, надеялись больше зарабатывать. Получили безработицу, зарплату поуже, кнут поуже – чуть что – пинок под зад и за ворота* (Москва. 2005. Июль); *Надо бы знать пенклубовским подписантам этого письма, что они защищают открыто фашистствовавшую в предвоенное время страну* (Наш современник. 2005. № 10).

В определенном контексте вполне нейтральное слово может использоваться при уничтожающей характеристике и обретать оскорбительную интонацию. Это слова так называемой актуализированной лексики: *господин, сударь, мадам* и пр. Оскорбительность усиливают определения «этот», «так называемый» и др.: *А еще эта мадам [Президент Латвии Вайра Виле Фрейберга] вручила президенту России Путину книгу «История Латвии», где лагерь Саласпилс назван «воспитательно-трудовым»* (Секретные материалы. № 54. 2005).

К антономазии авторы-публицисты прибегают как к средству иронической, уничижительной характеристики. В этом случае собственные имена приобретают семантику обобщенности: *Прибалты, гамсахурдии и снегуры при тайном попустительстве «архитектора перестройки» протрубили «суверенитеты», хотя не допускали мысли, чтобы Госплан снял взбунтовавшиеся республики с материального довольствия* (Наш современник. 2005. № 11); *Так ведь рассуждающих о высоких новых «чаадаевых» среди шестидесятников при «застое» развелось больше, чем брокеров в 90-е годы* (Наш современник. 2005. № 11).

Замена же имен нарицательных именами собственными подчеркивает значимость, важность или величие людей определенного типа: *Эти Нилы Краюхины, эти талантливые управители, взявшие на себя бремя защиты жизни в надежде на это самое человеческое выражение, ... будут нести свой крест посредников между распорядительной волей административного сословия и принужденным к труду большинством...* (Москва. 2005. Июль). Смешанный тип характеристики (как позитивной, так и негативной) представлен в тех случаях, когда имя собственное сопровождается дополнительными определениями типа «русский», «современный» и т.д.: *Подвиги, например, московской мэрии еще ждут своего воплощения на страницах плутовского романа, а пиры российских Трималхионов вроде К.Н. Борового или Г.Л. Стерлигова – своего Петрония* (Наш современник. 2005. № 10); *Градус кутерьмы подскочил до максимума: в президентской семье появился Распутин еврейской национальности. Березовский создал партию «Единство»* (Москва. 2005. Июль).

Чаще антономазия все же необходима публицистам для иронической характеристики лица или ситуации. Она позволяет автору расставить необходимые ему смысловые акценты, расширить ассоциативное поле. Так, в последнем из приведенных примеров речь идет не только о характеристике лица (Распутин еврейской национальности), но и ситуации, аналогичной той, которая уже имела место в русской истории. Особым прагматическим потенциалом обладает употребление антономазии в пределах узкого контекста, выполняющей помимо собственно номинативной ещё и характерологическую функцию: *У них, советских декабристов, которых все-*

ми силами склоняли к громкому отказу от мужей, был свой адский круг, **свой ГУЛАГ**, но без колючей проволоки и конвойных (Российская неделя. 2006, № 2).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Перифрастические конструкции – типичное явление для публицистики. Образный характер перифразы способствует актуализации в объекте именно тех свойств, которые необходимы автору или говорящему. В текстах разных типов, в частности, в художественной речи, данный троп выполняет эстетическую функцию, формирует оценочность высказывания, позволяет избежать неуместных стилистических повторов, монотонности изложения. В особых случаях перифраза выполняет и стилистическую функцию усиления, подчеркивания важного в смысловом отношении слова.

Рассматривая функционирование данного тропа в публицистическом тексте, важно отметить новизну и окказиональный характер создания подобных единиц. Употребляя в тексте перифразу, автор заставляет читателя актуализировать свои фоновые знания с целью адекватного восприятия семантики сформированной единицы. Перспективы исследования перифразы и её типов заключаются в описании структурно-семантических особенностей данного тропа в когнитивном аспекте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бытева Т.И. Феномен перифразы в русском литературном языке: Проблема семантики и лексикографии: дис. ...д-ра филол. наук. Красноярск, 2002. – 486 с.
2. Грехнева Л.В. Перифраза как лингвистическое явление: На материале русской литературы конца 18 – начала 19 века: дис. ...канд. филол. наук. Нижний Новгород, 1999. – 256 с.
3. Базарская Н.И. Перифрастическое значение как вид фразеологического значения // Семантика слова и синтаксическая конструкция. Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1987. – С. 128-132.
4. Елизаров А.С. Перифразы в стиле Н.М. Карамзина: дис. ...канд. филол. наук. М., 1994. – 272 с.
5. Есменская Н.А. Текстовая перифраза и ее функционирование в связном дискурсе в современном французском языке: На материале текстов массовой коммуникации: дис. ...канд. филол. наук. М., 2005. – 183 с.
6. Катаева О.Ф. Риторические функции перифразы в газетном тексте: На материале англоязычной прессы: дис. ...канд. филол. наук. М., 2002. – 213 с.
7. Комарова С.И. Функционирование перифразы в эпистолярном стиле второй половины XVIII века: автореф. дис. ...канд. филол. наук. Днепропетровск, 1990. – 17 с.
8. Липатов А.Т. Семантическая радуга перифразы: от Пушкина до Шолохова. Йошкар-Ола: МГПИ, 2006. – 189 с.
9. Макарова С.Я. Перифраза в ономастической и апеллативной лексике // Лексика русского языка и ее изучение. Рязань, 1988. – С. 74-79.
10. Опахина Е.В. Глагольные перифразы в старофранцузском языке: дис. ...канд. филол. наук. СПб., 2006. – 232 с.
11. Орлова В.И. Субстантивные перифразы в современном русском языке // Рус. яз. в шк. 1982. - №3. – С. 81-84.
12. Похмельных В.В. Глагольно-именные перифрастические обороты современного русского языка: дис. ...канд. филол. наук. М., 1985. – 184 с.
13. Лисовская Е.Т. Именные перифразы в современном английском языке и их текстовый статус: дис. ...канд. филол. наук. Минск, 1984. – 187 с.
14. Лагунова Л.В. Использование перифразы при подготовке студентов филологических специальностей к педагогической практике // Российский научный журнал. 2009. – №5 (12). – С. 164-168.
15. Сирипля, М.А. Перифраз как экспрессивное средство языка газеты: семантико-прагматический аспект. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

дис. ...канд. филол.. Челябинск, 2007. – 193 с.

16. Винокур Г.О. Глагол или имя? //Русская речь/ Под ред. Л.В. Щербы. Л., 1928, с. 75 - 93.

Статья поступила в редакцию 21.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.351.12

ФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ТОПОНИМИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ АВАРСКОГО ЯЗЫКА

© 2017

Оцмиева-Тагирова Забихат Магомедовна, кандидат филологических наук,
старший научный сотрудник отдела лексикологии и лексикографии

Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадаса Дагестанского НЦ РАН
(367000, Россия, Махачкала, ул. М. Гаджиева, 45; e-mail: zabi01@yandex.ru)

Аннотация. Изучение любой топонимической системы представляет интерес для лингвистики в целом, при исследовании характерных для нее топонимических структур. Целью данного лексикологического исследования является обзор основных типов и словообразовательных моделей по форме образования географических названий на территории Гергебильского, Гумбетовского, Казбековского и Хунзахского районов Дагестана, в которых представлено северное наречие аварского языка. В исследовании были использованы методы анализа и обобщения теоретических и практических сведений. По форме образования топонимические конструкции делятся на синтетические и аналитические. Сложные топонимы всегда двухкомпонентны, имеют закрепленный порядок составных частей. Семантическая слитность компонентов делает их неразложимыми. Научная новизна: в статье исследованы различные смысловые сдвиги в составных частях двухкомпонентных топонимов, которые приводят к семантической неразложимости, идиоматичности их значений, что затрудняет или делает невозможным выведение их общего значения. Практическая значимость: основные положения и выводы статьи могут быть использованы в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов изучения топонимов на уроках аварского и русского языков, система упражнений с использованием топонимического материала, позволит углубить знания по предмету у учащихся в школах и вузах.

Ключевые слова: аварский язык, топонимия, микротопонимия, топонимические конструкции, форма образования топонимов, синтетические топонимы, аналитические топонимы, формы топонимических конструкций.

FORM OF TOPONYMIC CONSTRUCTIONS FORMATION IN THE AVAR LANGUAGE

© 2017

Otsomieva-Tagirova Zabihat Magomedovna, PhD in Philology, senior researcher
at the Department of Lexicology and Lexicography

Institute of Language, Literature and Art named after G. Tsadas of the Dagestan Scientific Center
of the Russian Academy of Sciences

(367000, Russia, Respublika Dagestan, g. Makhachkala, ul. M. Gadzhieva, 45; e-mail: zabi01@yandex.ru)

Abstract. The study of any toponymic system is interesting for linguistics in general, when typical toponymic structures are described. The aim of this lexicological study is to review the main types and word formation models according to forms of geographical names formation in the territories of Gergebil, Gumbet, Kazbek and Khunzakh district of Dagestan, in which the northern dialect of the Avar language is represented. In their research the author have used the methods of analysis and generalization of theoretical and practical information. According to the form of formation the toponymic constructions are divided into synthetic and analytical. Complex toponyms are always two-component, have a fixed order of constituent parts. Semantic fusion of components makes them indecomposable. *Scientific novelty:* the article explores the various semantic shifts in the constituent parts of two-component toponyms that lead to semantic indecomposability, the idiomatichity of their meanings, which makes it difficult or impossible to derive their common meaning. *Practical significance:* the main provisions and conclusions of the article can be used in scientific and pedagogical activity when considering the issues of studying toponyms at lessons of the Avar and Russian languages. The system of exercises using toponymic material will allow to deepen the knowledge of the subject among students at schools and universities.

Keywords: the Avar language, toponymy, microtoponymy, toponymic constructions, form of formation toponyms, synthetic toponyms, analytical toponyms, forms of toponymic constructions.

Микротопонимы образуют на территории распространения северного наречия аварского языка определенную систему, которая выявляется в лексической и морфологической общности. Одной из важных особенностей аварской топонимии является структурное разнообразие микротопонимов, рассматривая их в форме объекта, выполняющих назывную функцию и функцию места действия, т.е. микротопонимы выполняют функцию локализации.

На основе выявленных топонимистами характерных черт топонимии [1, 2, 3, 4] нами выделены общие для аварской микротопонимии:

- детерминированность (определяемость) экстралингвистическими, относящийся к реальной действительности, факторами;
- образование двучленного или многочленного ряда географического объекта;
- системное построение названия;
- совмещение в его структуре значения имени существительного и семантической окрашенности.

Микротопонимии Дагестана в последние годы посвящено много работ: аварской топонимии посвящены работы З. М. Оцмиевой-Тагировой [5, 6,] лакская топонимия отражена в работах И. Х. Абдуллаева [7]; даргинская – в работах М. Р. Багомедова [8, 9, 10] и т.д.

По форме образования аварские топонимические конструкции делятся на синтетические и аналитические [11, с. 236-254].

1. *Синтетические формы образования топонимов*, которые в северном диалекте аварского языка представлены как простые и сложные.

1.1. *Простые топонимы.* Получившие широкое распространение в аварской топонимии простые топонимы очень неоднородны как структурно, так и этимологически.

Их интенсивное развитие вполне обоснованно, так как это один из наиболее конкретных способов отображения реальных явлений окружающей действительности: *Кунзахъ* «В местности Кунзах», *Лолдухъ* «У загона», *Лъаглары* «В плоском месте», *Щагъихъабада* «В местности Шаихаби», *Къолосади* «В местности Колосади», *Игъурди* «Местность, где текла речка», *Хъаг* «Кастрюля», *Гъаркъюда* «Местность, которая находится посередине», *Махалищикъ* «Местность, где поля находятся под березами», *Квълитла* «На постройках», *Мацкъидахъ* «У мечети», *Гларанди* «В местности Аранди», *Махал* «В березах», *Хъагахъ* «У кастрюль», *Алула* «Пашни в местности Алула, На плато», *Лъаврил* «Распутье (трех дорог)», *Дэбал* «В белой глине», *Парада* «В начале» [12] и др. Однако многие из топонимов этой группы относятся к древней лексике, что не позволяет их четко этимологизировать и соотносить с каким-либо языком.

Образование простых топонимов, на наш взгляд, выглядит следующим образом:

- а) Первую группу составляют имена существительные собственные выступают в качестве основы простых односоставных топонимов в чистой форме, без каких-

либо внешних изменений: *Зуберха*, *БахIмIури* «Бахтури» и др.

б) Вторую группу существительных, которые наиболее часто подвергаются топонимический конверсии, составляют имена нарицательные. Среди них необходимо, в первую очередь, выделить ряд географических терминов, от которых образовались топонимы *Свери* «Изгиб дороги, излучина реки», *Шагъра* «Широкая дорога», *Къварилъи* «Каньон, глубокое ущелье», *Муъ* «Гребень хребта», *Рохъ* «Лес», *ГохI* «Холм», *БетIер*, *Тюгъ* «Вершина», *Расалъи* «Долина», *Клибкъуда* «Развилка реки, дороги», *Гъажихъ* «У шалаша, хижины», *Кулада* «На хуторах», *Алди* «В песчанной глыбе», *Лъарэхъ* «У речки», *Гъайхъ* «У мельницы», *Рекъбда* «В пашнях», *Щойхъ* «У хребта» [12]. Данная группа образована переходом нарицательного географического термина в топоним.

Примеры топонимов, совпадающих с географическими терминами: *ХъуцIуIулI*, ср. *хъуцIуI* «трясина, топь, болото»; *ХIорихъ*, ср. *хIор* «непроточное озеро»; *Рахъ*, ср. *рахъ* «протока, канал, поливающий сады»; *Клишкъуда*, ср. *клибкъи* «развилка дороги»; *ЛъаракхунеакI*, ср. *лъарал рахен* «мелкое место в реке»; *ИцIухъ*, ср. *ицI* «источник колодец»; *Рохъ*, ср. *рохъ* «место, поросшее лесом»; *Лъарэхъ*, ср. *лъар* «речки», *ХъирутIалъ*, ср. *хъиро* «песчанник» + *тIалъ* «плато», *ТIалъулI*, ср. *тIалъ* «плато» (с. [12]. К простым непроизводным относятся также топонимы, образованные от производных нарицательных, но без специальной ономастической деривации. Обычно они восходят к народной географической лексике и содержат аффиксы локативных падежей, совпадающие по деривационному значению, но различающиеся по употреблению.

1.2. *Сложные топонимы*, которые состоят из двух основ слова, в результате чего наблюдается сложение основ. А. В. Суперанская, сравнивая сложные топонимы с соответствующими конструкциями имен нарицательных, отмечает, что и в том и в другом случае «единая категория сложных слов характеризуется наличием двух или более корневых морфем и единством грамматического оформления (цельнооформленностью)... В именах нарицательных словообразовательная конструкция включает в себе лишь обобщенную семантику создаваемого слова. В собственных именах, где семантика стремится к нулю, словообразовательная конструкция ограничена лишь возможными в языке отношениями между определенными основами» [1, с. 80-81].

В качестве первого компонента сложного топонима в северном диалекте аварского языка употребляются прилагательные, глаголы, числительные, существительные.

1. При анализе сложных топонимов выясняется, что один и тот же компонент может сочетаться с морфологически разными основами, что классификация по первому или по второму компоненту часто не дает желаемого результата. На это противоречие обратил внимание еще В. А. Никонов, цитируя двух известных зарубежних топонимистов, придерживавшихся разных точек зрения на решение этого вопроса [13, с. 17-33]. Изредка в качестве первого компонента выступает имя собственное: *Игъукъари* «Местность, где вода закрывается», *АлдиХIорихъ* «Местность у озера на песчаной глыбе», *Баланухъ* «Крутая дорога», *КIудяхъуйлъ* «В большом кусте» *ХIабтIулIал* «Заленное ущелье», *ПIачинухъ* «Дорога, по которой скот идет», *ГIурIунухъ* «Русская дорога, широкая дорога, по которой едут машины», *ПолIиникъватI* «Дорога в местность ОIьини», *БитIаранухъ* «Прямая дорога», *Шагъранухъ* «Широкая дорога» *ГъварикIал* «Ущелье-выя (или «Глубокое ущелье?»), *РучIакIкIалахъ* «В ущелье с загоном», *КъонбIчIвайхъ* «Местность, где надмогильные плиты поставлены», *ИчIицIухъ* «У девяти родников», *Кверенкъади* «У близкого места, на расстоянии сомкнутой руки», *ХIасахIусенилакI* «Место Гасангусена», *Устаримархъу* «Хутор Устара», *АхуйшIлар* «Речка Аху» (имена *Устар*, *ХIасахIусен*, *Аху*). К данной форме микро-топонимов можно отнести и сложные слова, образованные

от сочетаний структуры «имя существительное + глагольное имя» [14, с. 57-58]: *ХIорчIчIалиб* «В месте, где образовалась лужа», *ХIорккел* «Место, где образовалось озеро», *ЦIамкъалиб* «В месте, где овцам дают соль» [12] и т.д.

2. Модель «прилагательное + существительное»: *ЧегIерIор* «Черная река», *АварIор* «Аварская река», *Халатахур* «Длинное поле», *Гургинамайдан* «Круглая поляна», *МахIцарацицI* «Заплесневелый родник», *ХъахIацицI* «Белый родник», *Жанирохъ* «Внутренний лес», *Берцинаахъ* «Красивое поле», *ПIачIгохIулI* (от: *лабалаб*, *тIасагъоркъе балагъараб*, *бадиб бараб* «крутой») «У крутого, выделяющегося на фоне других, холма», *Берцинабакъли* «Красивая солнечная сторона», *КIудярогIрихъакI* «Местность у большой трубы» [12] и др. Можно отметить широкую распространенность этой модели в топонимии. Как правило, одному из компонентов (определяемому) предшествует другой (определяющее), выраженный прилагательным. Однако отмечаются редкие случаи обратного порядка компонентов.

2. Аналитические формы топонимов.

Все аварские топонимы можно разделить на синтетические (простые) и аналитические (сложные) группы, которые, в свою очередь, подразделяются на подгруппы. Аналитические (сложные) топонимы. 1. Собственно-сложные топонимы с компонентами полных и усеченных основ, а также с фонетическим видоизменением и без. Для топонимов данного района характерны структурные типы: а) падеж имени существительного + имя существительное: *ХIасанил хур* «Поле Хасана»; б) имя прилагательное + имя существительное: *ЦIяб росу* «Новое село». 2. Составные топонимы, состоящие из двух слов, которые относятся к разным семантическим группам. Основная конструкция – имя прилагательное + имя существительное. К этой группе относятся: а) топонимы, состоящие из синтетической или собственно-сложной основы с элементами прибавления к ней инициальных компонентов: *ТIасияб* «Верхний», *Гъоркъияб* «Нижний», которые характеризуют расположение географических объектов по ландшафту; *Гъоркъохъеб* «Средний», *ГъитIинаб* «Малый, Маленький», *КIудияб* «Большой» – указывают на географические особенности и размеры населенных пунктов; Старый, Новый – на время возникновения поселений по отношению друг к другу: *ЦIяб Гъамуци* «Новое Амуши» – *Басрияб Гъамуци* «Старое Амуши», д) топонимы, состоящие из антропонимов: *Исуйл кулал* «Хутора Ису», *Эрегъенил хур* «Поле Ибрагима» [12].

2.1. Составные топонимы.

Наиболее распространенный структурный тип топонимии – составные названия или топонимы-словосочетания. Данные конструкции формируются от двухкомпонентных топонимов типа: *Арада авал* «Верхний квартал», *Аса ГурикIкIанда* «Верхний УрикIанда», *Гъоркъ маIларда* «На нижней горе», *Гъоркъа мегъ* «Нижний сад», *Гъоркъаб Чанкиб* «Нижний Чанкиб», *Гъоркъи авал* «Нижний квартал», *Гъоркъи ЛъаIри* «Нижний Тлаари», *Гъуркъа лъарахъ* «На нижней речке», *Жаниб авал* «Внутренний квартал», *ПIад маIларда* «На верхней горе», *ТIаси авал* «Верхний квартал», *ТIаси кули* «Верхний хутор», *Хъунда Курмиб* «На теневой стороне Курмиб», *Цебе ахакъ* «В переднем саду», *Парада роххен* «Верхний, наверху квартал», *ПIеде роххен* «Квартал вдоль», *Цегъанарди* «Передние Гъанарди», *Нахъгъанарди* «Задние Гъанарди» [12] и т.д.

Топонимы – составные сочетания – встречаются исключительно в микро-топонимии. Способ их образования – распространение простых словосочетаний теми или иными зависимыми словами, располагающимися перед стержневым словом (термином): *МуIрул тIугъалда гъуркъ бугеб ицIул лъар* «Под вершиной горы находящегося родника речка» (букв.). В семантическом отношении в подобных топонимах наблюдается меньшая спаянность компонентов, наличие ударения на каждом компоненте. Топонимы-словосочетания близки к фразе-

ологизмам. Они воспроизводимы и цельнооформлены.

К топонимам-словосочетаниям относятся названия, общее значение которых полностью выводится из суммы значений компонентов, не испытывающих никаких фонетических изменений и смысловых сдвигов. Они могут быть простыми и сложными. Простые топонимы-словосочетания представлены следующими моделями:

а) Топонимы-словосочетания, состоящие из определения – прилагательного, выражающего какой-либо независимый признак, и определяемого – термина: *Борхатаб ссан* «Высокая межа»; *Гургинаб хур* «Круглое поле»; *Боржуне гомог* «Летающая ложбина»; *Басрияб росо* «Старое село»; *Клудияб ляр* «Широкий ручей»; *Патлидаб кклал* «Широкое ущелье»; *Клудяб бакъллы* «Большой солнцепек»; *Мэхлцараб ицц* «Тухлый, вонючий родник»; *Цлámхлалаб ицц* «Соленый родник»; *Клудяб нохьó* «Большая пещера» [12].

б) Топонимы-словосочетания, атрибутивные части которых – имена прилагательные и наречия, передающие какие-либо относительные признаки объектов. Они представлены соотносительными рядами: *Клудияб – гьитлинаб* «большой – малый»; *Клудияб росо* «Большое селение» – *Гьитлинаб росо* «Малое селение»; *цляб – басрияб* «новый – старый»; *Цляб росо* «Новое селение» – *Басрияб бросо* «Старое селение»; *тласа* – *гьоркья* «верхний – нижний»; *Паса росо* «Верхнее село» – *Гьоркья росо* «Нижнее село»; *Гьоркья кулál* «Нижние хутора» – *Паса кулál* «Верхние хутора»; *Паса хьаг* «Верхняя кастрюля» – *Гьоркья хьаг* «Нижняя кастрюля»; *Пасанух* «Верхняя дорога» – *Гьоркьянух* «Нижняя дорога», [12].

в) Топонимы-словосочетания, состоящие из определения, выраженного примыкающим нарицательным существительным, и определяемого термина. По смысловым отношениям между компонентами выделяются подгруппы: 1) первая часть обозначает место объекта по отношению к другому объекту: *Гьайхь хурзал* «Поля около мельницы»; *Гухда хурзал* «Поля на холме»; *Гьоркья рósулье нух* «Дорога в нижнее село»; *Кьокьиса нух* «Короткая дорога»; *Гьал'áнихье нух* «Дорога в местность Аланих»; *Хлубál льóлеб баклálгьа нух* «Дорога через местность, где ставят столбы»; *Кьурдацёса гьоркье нух* «Дорога вниз, которая проходит перед утесом, кручей, скалой»; *Кклалáхьа тлáде нух* «Дорога вверх по ущелью»; 2) первая часть указывает на того, кто обитает в данном объекте: *Баццил кклал* «Ущелье волков»; *Панкхил ах* «Сад, где водятся зайцы»; 3) первая часть обозначает признак объекта: *Гургинаб гохI* «Круглый холм»; *Хьуццлудлаб расалги* «Болотистая низина, луг (букв. болотистый луг)»; 4) первая часть обозначает объект действия: *Боццлуди кьалеб бакI* «Место, куда загоняют коров»; *Ццлám кьóлеб бакI* «Место, где дают соль скоту» [12].

г) Топонимы-словосочетания, первые части которых – антропонимы в притяжательной форме. Среди них выделяются определения, выраженные: 1) именами в полной или сокращенной форме: *Батулил хур* «Поле Батул»; *Плагьирл Мухламидил кьулгá* «Родник, построенный Магомедом, сыном Тагира»; *Палилхлándил кули* «Хутор Мухамада, сынаАли»; *Хлáжил кули* «ХуторХажии»; *Зургьукъанил кули* «Хутор Зурхукана»; *Давудил хур* «Поле Дауда»; *Плáжándи кулál* «Хутора в местности в Ажанди»; Пелун ккура гамáчI «Камень, около которого поймали Элуна»; 2) домусульманскими именами: *Гьитлинавасул бакI* «Место мужчины Гитинав вас (букв. маленького, младшего мальчика, сына)»; *Гьитлинавасул хур* «Поле женщины Гитинав вас (букв. маленькой, младшей девочки, дочери)» [12] и т.д.

Топонимы – сложные словосочетания встречаются почти исключительно в микротопонимии. Они возникают путем распространения простых словосочетаний теми или иными зависимыми словами, располагающимися перед стержневым словом (термином): *Росда гьоркья (бугеб) клудеб хуралгьул ссан*. В таком топонимическом комплексе пять слов, связанных примыканием двух словосочетаний в которых слова связаны управлением.

Буквальный перевод названия: «Села (под) большого поля межа», т. е. «Межа большого поля, которая находится под селом». Определяемый термин *ссан* «межа» стоит на последнем месте, определением к нему является *клудеб хуралгьул* «большого поля», в свою очередь *клудеб хуралгьул* имеет определение послеложно-именное сочетание *росда гьоркь*, который выражен обстоятельством места. Слова из вышеперечисленных групп – определений к термину образуют последовательную цепь подчинения, в которой каждое последующее звено определяется предыдущим.

Как мы видим, компоненты в аварских топонимах-словосочетаниях семантически менее спаяны. Каждый из них произносится четко, с паузой. В фонетическом составе компонентов не наблюдается каких-либо фонетических перестроек. Топонимы, имеющие структуру словосочетаний, близки к цельнооформленным фразеологизмам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Суперанская А. В. Типы и структура географических названий // Лингвистическая терминология и прикладная ономастика. М.: Наука, 1964. С. 59-118
2. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1988. 192 с.
3. Мурзаев Э. М. Очерки топонимии. М.: Мысль, 1974. – 382 с.
4. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М., 1978. 200 с.
5. Оцомиева-Тагирова З. М. Место топонимов в ономастической лексике аварского языка // Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы. 2016. № 10. С. 20-24.
6. Оцомиева-Тагирова З. М. Топонимическая микросистема северного наречия аварского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-3 (78). С. 152-154.
7. Абдуллаев И. Х. Междагестанские языковые схождения. – Махачкала: Изд-во АЛЕФ, 2013. – 1. материалы и исследования по аварско-лакским языковым взаимоотношениям. – 142 С
8. Багомедов М. Р. Антропонимы народов Дагестана в названиях природных объектов // Общедагестанское единство как фактор стабильности и безопасности: истоки и перспективы. Материалы Республиканской научно-практической конференции. – Махачкала: РЦЭИ ДНЦ РАН, 2014. – С. 328-334.
9. Багомедов М. Р. Ойконимы Дагестана и их использование в лингвокраеведческой работе // Развитие этнокультурного образования в условиях реализации ФГОС второго поколения: Материалы юбилейной сессии, посвящённой 70-летию ДНИИП им. А.А. Тахо-Годи. – Махачкала: ООО «Издательство НИИ педагогики», 2014. – С. 34-37.
10. Багомедов М. Р. О методике ономастических исследований в горных и высокогорных условиях // Материалы IX Международной научной конференции «Проблемы общей и региональной ономастики». – Майкоп: редакционно-издательский отдел АГУ, 2014. – С. 34-38.
11. Оцомиева-Тагирова З. М. Гергебильский говор аварского языка: языковые особенности и топонимия. Махачкала: Алеф, 2015. 414 с.
12. Полевой материал автора Оцомиевой-Тагировой З. М. Села Гергебильского, Казбековского и Хунзахского районов Дагестана. 2006 – 2015. 420 с.
13. Никонов В.А. Славянский топонимический тип // Географические названия. Вопросы географии. Сборник 58. – М., 1962. – С. 17-33.
14. Магомедов М.И., Алиханов С.З. Словообразование в аварском языке. – Махачкала, ГУП «Типография ДНЦ РАН», 2008. – 214 с.

Статья поступила в редакцию 06.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 808.2

О ТРАНСФОРМАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ТЕКСТАХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИХ ГАЗЕТ

© 2017

Парфенова Ксения Сергеевна, аспирант кафедры литературы и русского языка

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина

(196605, Россия, Санкт-Петербург, Пушкин, Петербургское шоссе, 10, e-mail: parfenov-277@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается роль фразеологизмов в текстах современных периодических печатных СМИ как важнейшего инструмента формирования общественного мнения. Дискурс СМИ рассматривается как 1) поле репрезентации новых тенденций словотворчества и внедрения его результатов; 2) поле авторских языковых экспериментов и апробации языковых игр. Особое внимание уделяется техникам творческой переработки фразеологизмов. Эта переработка, по мнению автора, является основной тенденцией. Индивидуально-авторские приемы преобразования фразеологических единиц в текстах Санкт-Петербургских газет рассмотрены на эмпирическом материале. В результате, на основе анализа стиля Санкт-Петербургских газет определены основные контуры и тенденции применения фразеологизмов в текстах современных печатных периодических СМИ. В статье осуществляется рассмотрение стилистических функций трансформированных фразеологизмов, производится классификация примеров использования фразеологизмов по типу трансформаций (семантическая, аналитическая, лексическая). Также внимание автора уделяется контаминации и фразеологической паронимии, выступающих в качестве эффективных приемов воздействия на читателей Санкт-Петербургских СМИ. В статье проводится анализ газетных текстов, на основании которого подчеркивается неоправданно частое применение индивидуально-авторской переработки фразеологизмов, вследствие чего происходит стереотипизация стиля Санкт-Петербургских газет.

Ключевые слова: фразеологизм, трансформация фразеологизмов, экспрессия, Санкт-Петербургские газеты, семантическая трансформация, аналитическая трансформация, фразеологические единицы.

ABOUT THE TRANSFORMATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE TEXTS
OF THE ST. PETERSBURG NEWSPAPERS

© 2017

Parfenova Ksenia Sergeevna, postgraduate student

Leningrad state University named after A. S. Pushkin

(196605, Russia, Saint-Petersburg, Pushkin, Peterburgskoe shosse, 10, e-mail: parfenov-277@mail.ru)

Abstract. The article examines the role of phraseological units in the texts of modern periodical print media as an important tool for shaping public opinion. The discourse of the media is considered as 1) the field of representation of new trends in word-making and the introduction of its results; 2) the field of author's language experiments and approbation of word-making. Special attention is paid to the techniques of creative processing of phraseological units. This processing is the main trend. Individual-authoring methods for converting phraseological units in the texts of St. Petersburg newspapers are examined on empirical material. As a result, the main outlines and tendencies of using of phraseological units in the texts of modern printed periodical media have been determined, thanks to the analysis of the style of newspapers in St. Petersburg. The article analyzes the stylistic functions of transformed phraseological units and classifies examples of using of phraseological units according to the type of transformations (semantic, analytical, lexical). The author also pays attention to contamination and phraseological paronomasia, acting as effective methods of influencing the readers of the St. Petersburg media. The article analyzes newspaper texts, which emphasizes the unjustifiably frequent using of individual authorial processing of phraseological units, which leads to a stereotyping of the style of St. Petersburg newspapers.

Keywords: phraseological unit, phraseological transformation, expression, Saint-Petersburg newspapers, semantic transformation, analytical transformation, phraseological units.

Средства массовой информации (СМИ) привносят в нашу жизнь всевозможные языковые новообразования, что служит одной из отличительных черт современности. Известно, что СМИ, с одной стороны, фиксируют результаты словотворческой деятельности в повседневной жизни носителей языка и широко их тиражируют, а с другой – сами выступают пространством активного словотворчества. Таким образом, дискурс СМИ представляет собой не только поле репрезентации языковых инноваций, но и создания и апробации новых форм речи.

В этом свете важным конструктивным элементом дискурса печатных периодических СМИ оказываются фразеологические обороты. Использование фразеологических оборотов, отличающихся своей оценочностью, образностью, эмоциональностью и броскостью, в газетном тексте служит, в первую очередь, целям привлечения внимания читателей и повышения их эмоционального отклика. Таким образом, фразеологические обороты, вернее, их использование в газетном дискурсе, способствует оживлению текстов периодических СМИ. Вместе с тем, использование этих языковых форм носит не вполне однозначный характер, работа с фразеологизмами в периодических печатных СМИ оказывается скорее творческой и включает в себя элементы языковых инноваций. Цель настоящей статьи как раз и заключается в том, чтобы на эмпирическом материале (Санкт-Петербургские газеты) обозначить и описать основные контуры и тенденции применения фразеологизмов в текстах современных печатных периодических СМИ.

Стоит отметить, что язык газет уже давно интересу-

ет ученых-лингвистов, на сегодняшний день написано большое количество исследовательских работ по данной теме. Однако полное системное описание данного объекта исследования до сих пор отсутствует. Важнейшей спецификой языка газет, и в то же время, фактором, затрудняющим систематическое его изучение, по мнению ученых, является смешение разных функциональных стилей. Традиционная строгая информативная журналистика на страницах газет соседствует с аналитикой и публицистикой, причём, следует заметить, разбивка стилистических разных материалов по разным блокам газеты не всегда соблюдается неукоснительно.

Вероятно самый авторитетный из современных отечественных исследователей, занимающийся данной проблематикой, В.Г. Костомаров основным конструктивным признаком языка газет считает «диалектное сочетание стандарта и экспрессии» [1, с. 32]. Данная особенность вытекает из двух основных функций, которые выполняет газета.

Во-первых, информационной, т.е. газета должна строго следовать фактам, над ней довлеют стандарты журналистики. Во-вторых, она, будучи ориентированной на массового читателя, должна быть экспрессивной и, в отличие от, например, сборника научных работ, имеет обычно концепцию – т.е. статьи-репрезентанты, включённые в неё, так или иначе репрезентируют одну целостную картину мира, поддерживаемую «политикой издания».

Резонное практическое следствие из этого таково: материалы газеты, печатного периодического СМИ

должны воздействовать на читателя-реципиента сообщений, вызывать живой отклик, убеждать. Кроме того, они, в той или иной мере должны развлекать, выполнять помимо информативной ещё и рекреативную функцию – это, так или иначе, «канон» современной массовой информации.

Фразеологизм тут выступает важнейшим инструментом «оживления» газетного текста, средством, повышающим эмоциональность её восприятия читателем. Проведённый нами анализ газетных текстов (в своей работе мы ограничивались на настоящем этапе текстами сугубо Санкт-Петербургских печатных СМИ) показал содержание большого количества фразеологических единиц, которые выступают одним из основных средств экспрессии.

Не следует забывать о том, что газетная фразеология в широком смысле представлена метафорическими перифразами, фразеологическими выражениями и сочетаниями, а также фразеологическими единицами терминологического характера. Также наше исследование позволило на эмпирическом материале зафиксировать следующую важную особенность использования фразеологизмов в современных печатных СМИ: авторский газетный текст стремится не столько использовать готовый фразеологизм, сколько творчески переосмыслить, трансформировать и видоизменять общеизвестный и узнаваемый широкой читательской аудиторией фразеологический оборот. Благодаря этому, обеспечивается подчинение фразеологического оборота тем информативным и, в первую очередь, экспрессивным нуждам, которые ставит перед собой создатель газетного текста.

Трансформация фразеологических оборотов осуществляется благодаря изменению их формы и содержания. Причем, данные изменения могут быть как явными, влияющими на семантику фразеологической единицы, так и скрытыми, не нарушающими ее тождества, а только немного изменяющими форму. Это помогает фразеологизму приспосабливаться к контекстным условиям, или, вернее, помогает автору приспособить фразеологизм к тому, чтобы он служил наглядным репрезентатом идеи, значимой для того или иного газетного текста. Иными словами, наблюдается изменение семантики отдельных компонентов фразеологической единицы, либо семантики фразеологизма в целом.

Семантика фразеологической единицы способна трансформироваться еще и потому, что каждый фразеологизм имеет внутреннюю форму. Именно эта особенность позволяет журналистам приспособливать фразеологические обороты к конкретным условиям контекста.

Это позволяет разделять трансформацию на два основных вида: семантическую и аналитическую.

Если речь идет о первой, семантической трансформации, то состав фразеологизма при этом остается неизменным, в него лишь вносятся новые оттенки смысла или совмещаются прямые и переносные значения. Примером этому может служить заголовок «А вы навострили лыжи?» [2]. В данной статье рассказывается о правилах подготовки к зимнему спортивному сезону, что свидетельствует об использовании данной фразеологической единицы в прямом значении. Метафорический план в этом случае отводится на периферию, актуализируется скорее буквальная семантика слова «лыжи» (поскольку речь идет не об универсальной готовности к какому бы то ни было делу, а конкретно о лыжном спорте). Этот прием исследован В.П. Ковалевым в работе «Основные индивидуально-авторские приемы экспрессивного использования фразеологизмов». В указанной работе выделяет два основных типа создания фразеологического образа путем семантических преобразований, говоря о двуплановости фразеологизма и его буквализации [3].

Нередко для придания комического эффекта в газетном дискурсе используются так называемые фразеологические каламбуры, когда одно и то же словосочетание

трактруется как свободное и неразложимое одновременно. Обратимся к следующему примеру: «Нам часто говорят, что мы сами кузнецы своего счастья, но часто выходит, что мы оказываемся между молотом и наковальней» [2]. Таким образом, словосочетание «между молотом и наковальней» воспринимается и как фразеологическое, и как свободное.

Если речь идет об аналитической трансформации, то она, в отличие от семантической, направлена на изменение словесного состава фразеологической единицы. Данный вид трансформации более разнообразен по своим приемам, тем не менее, опираясь на работы В. Г. Костомарова, его можно свести к некоторым основным типам: лексическая, синтаксическая трансформации, изменение количества компонентов, контаминация, фразеологическая паронимия.

В современном газетном дискурсе лексическая трансформация получила широкое распространение. Она предусматривает замену компонентов фразеологизма. Приведем некоторые примеры:

– «Трактор есть, ума не надо!» [2] (заголовок статьи, затрагивающей проблемы образования в сельских школах);

– «ЖКХ льет воду на мельницу врага» [2] (цельный фразеологизм «лить воду на мельницу» применяется к коммунальным службам, в компетенции которых – обслуживание водопровода и обеспечение водой жилых помещений);

– «Когда уже мы сможем развязать пояс?» [2] (статья, посвященная экономическому кризису, в заголовке которой фразеологизм «затянуть пояс» инвертируется);

– «Я очень его любила и постоянно раскручивала гайки» [2]. (ср.: «закручивать гайки» – ужесточать отношение к кому-либо).

Такого рода трансформация направлена, в первую очередь, на усиление экспрессии в газетном дискурсе.

При синтаксической трансформации отмечается преобразование фразеологической единицы по цели высказывания: «Не в деньгах счастье?» [2] (замена повествовательного предложения на восклицательное). Или наблюдается изменение видов синтаксической связи: «Мы жили в тесноте, да еще и в обиде» [2] (ср.: «в тесноте, да не в обиде»); «Я всегда удивлялась этим рукам, покрытым золотом» [2] (ср.: «золотые руки»).

С целью актуализации фразеологизма автор может расширять его за счет введения добавочных компонентов или усекать состав фразеологической единицы. Включение во фразеологизм новых слов позволяет журналисту полнее выразить содержание газетного материала, дать оценку. Обратимся к примеру: «Я хорошо помню тот случай, когда сел в большую грязную лужу...» [2] (сесть в лужу означает «поставить себя в неловкое, глупое, смешное положение», определение, которое вводит автор в данный фразеологизм, придает новые оттенки смысла. В иных случаях введение дополнительных слов во фразеологические обороты может стать средством усиления экспрессивной оценки речи: «Мы всё откладываем в слишком долгий ящик, а потом злимся, что не успели» [2].

Редукция фразеологизма связана, как правило, с его переосмыслением. «Заставь нашего мужика Богу молиться...» [2], отсечение второй части пословицы «...так он и лоб расшибёт» лишь усиливает иронию в оценке происходящего, поскольку, побуждая читателя домыслить отсутствующую часть высказывания, в большей степени способствует его эмоциональному вовлечению в восприятие текста.

Под контаминацией принято понимать соединение частей близких по смыслу фразеологизмов. Подобного рода трансформация чаще превращается в речевую ошибку: «В этом споре мой аргумент играл решающее значение» [2] («играть роль» и «иметь значение»). «Правительство города отказывается предпринимать какие-либо меры...» [2] («предпринять шаги», «принять

меры»). Иногда данный вид трансформации служит ярким экспрессивным приемом: «Нельзя же всё делать сложа рукава!» [2] (объединение фразеологизмов «сложа руки» и «спустя рукава»). ...

Фразеологическая паронимия основана на использовании слов, близких по звучанию, но разных по лексическому значению: «Пока суть да дело» [2] (ср.: «Пока суд да дело»). В некоторых случаях этот прием близок к словесной игре – каламбур: «Хлопот полон год» [2] (ср.: «хлопот полон рот»). ...

Таким образом, мы видим, что трансформация на сегодняшний день является одним из наиболее распространенных приемов создания дополнительной общности фразеологической единицы в текстах Санкт-Петербургских СМИ. При знакомой форме фразеологизм часто приобретает дополнительный смысл, что служит средством привлечения внимания читателей. Как правило, изменениям подвергается внешняя форма фразеологической единицы, которая может повлечь за собой изменение семантики. Семантическая же трансформация используется реже, здесь главную роль играет контекст.

В газетном дискурсе широко применяется индивидуально-авторская переработка фразеологизмов, но следует отметить, что зачастую она используется неоправданно часто. Это приводит к стереотипизации стиля газеты. Кроме того, трансформированные выражения не всегда являются удачными, поэтому результат такого рода изменений зависит от мастерства автора.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Костомаров В. Г. Русский язык на газетной полосе. — М., 2001.
2. Аргументы и факты – Петербург: Еженедельник «Аргументы и факты». — СПб., 2015-2017.
3. Ковалев В.П. Основные индивидуально-авторские приемы экспрессивного использования фразеологизмов. — Новгород, 1971.
4. Головина Э.Д. Виснет ли брань на воротах? Как мы коверкаем фразеологизмы // Русская речь, 2003, №5. — С. 61-65.
5. Жуков А.В., Жукова М.Е. Словарь современной русской фразеологии. М., 2015.
6. Космачева О. Ю. Типы трансформаций фразеологических единиц в заголовках электронных СМИ // Современная филология в международном пространстве языка и культуры. Материалы Международной научно-практической интернет-конференции. — Астрахань, 2011.

Статья поступила в редакцию 03.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 80

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИНТЕРПРЕТАЦИИ КОНЦЕПТОВ НА ОСНОВЕ ПРИНЦИПОВ BIG DATA (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТА «ПРОСТРАНСТВО»)

© 2017

Колмаков Владимир Владимирович, кандидат экономических наук, доцент,
доцент кафедры финансового менеджмента

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

(115093, Россия, Москва, Стремянный переулок, 36, e-mail: vladimirkolmakov@mail.ru)

Полякова Александра Григорьевна, доктор экономических наук, профессор, профессор
кафедры экономики и организации производства, профессор Департамента менеджмента

Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

Тюменский индустриальный университет

(625000, Россия, Тюмень, ул. Володарского 38, e-mail: agpolyakova@mail.ru)

Аннотация. В работе рассмотрены актуальные инструменты сетевого анализа на предмет возможности их практического применения для интерпретации концепта «пространство». В последнее время термин «пространство» все чаще используется в общественных науках, что связано с формированием нового междисциплинарного научного направления – пространственной экономики. Это обуславливает поиск новых инструментов, позволяющих концептуализировать элементы научной лексики. В качестве экспериментального был использован метод анализа социальных сетей. Анализ социальных сетей – современное направление, предполагающее построение графа отношений, в котором узлы представлены участниками коммуникации, а ребра – связями между ними. Оценка схем сетевой организации дискурса позволяет не только описать характер отношений между участниками коммуникации, но и оценить силу связей. Был сформирован и реализован исследовательский алгоритм, основанный на использовании специфических программных алгоритмов сбора и обработки массивов «больших данных», источником которых может стать информация из социальных сетей как средств квазипубличной коммуникации. Было выявлено, что доминантной коннотацией, определяющей ассоциативно-образные составляющие концепта «пространство», является фразеологизм «личное пространство». На втором месте по частоте упоминания в современном дискурсе квазипубличного общения располагается локативная интерпретация пространства и ее частные коннотации (воздушное пространство, жилое пространство, внутреннее пространство чего-либо, пространство как место действия).

Ключевые слова: концепт, дискурс, научный дискурс, квазипубличная коммуникация, коннотация, интерпретация, пространство, большие данные, интернет-пространство, социальные сети, сетевой анализ, акторы, межличностное взаимодействие

EXPERIMENTAL APPROACH TO INTERPRETATION OF CONCEPTS BASED ON BIG DATA PRINCIPLES (ON THE EXAMPLE OF THE «SPACE» CONCEPT)

© 2017

Kolmakov Vladimir Vladimirovich, PhD (economics),
associate professor of Financial Management Chair

Plekhanov Russian University of Economics

(115093, Russia, Moscow, Stremyanniy lane, 36, e-mail: vladimirkolmakov@mail.ru)

Polyakova Aleksandra Grigorievna, Dr.Sc (economics), Professor of Economics,
Chair of Economics and Production Setup, Professor, Department of Management

Financial University under the Government of the Russian Federation

Industrial University of Tyumen

(625000, Russia, Tyumen, Volodarskogo str., 38, e-mail: agpolyakova@mail.ru)

Abstract. The paper considers the current tools of network analysis for the possibility of their practical application for the interpretation of the concept of “space”. Recently, the term “space” is increasingly used in social sciences, which is associated with the formation of a new interdisciplinary scientific direction - the spatial economy. This causes the search for new tools that allow to conceptualize the elements of scientific vocabulary. As an experimental method was used to analyze social networks. The analysis of social networks is a modern trend, suggesting the construction of a graph of relations in which nodes are represented by communication participants, and edges - by links between them. Evaluation of network organization schemes for discourse allows not only to describe the nature of relations between communication participants, but also to assess the strength of the links. A research algorithm was developed and implemented based on the use of specific software algorithms for collecting and processing “large data” arrays, the source of which can be information from social networks as a means of quasi-public communication. It was revealed that the dominant connotation determining the associative-figurative components of the concept of “space” is the phraseology “personal space”. The second place in terms of the frequency of mention in modern discourse of quasi-public communication is the local interpretation of space and its private connotations (airspace, living space, internal space of something, space as a place of action).

Keywords: concept, discourse, scientific discourse, quasi-public communication, connotation, interpretation, space, large data, Internet space, social networks, network analysis, actors, interpersonal interaction

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Концепт выступает в качестве ментального образования, представляющего собой структурированное знание о явлении или предмете. Концепт раскрывается не только через содержательную составляющую, но и через набор концептуальных признаков, отражающих взаимосвязь языка, мышления и культуры в сознании носителей языка. Концептуальный анализ строится на характеристике макроструктуры концепта, определении его категориальной структуры и полевой организации.

Вместе с тем интерпретация концепта «пространство» чрезвычайно важна для наук социально-экономи-

ческого профиля. Во многом это связано с изменениями объектно-предметной области региональной экономики (и ее прародительницы – экономической географии) и с её движением в сторону пространственной экономики. При этом разработка методологических основ данного научного направления неизбежно приводит к необходимости идентифицировать сущность категории «пространство», поскольку зачастую оно ассоциируется с одной из базовых философских концепций, с тех пор как античные философы обратили свое внимание на данную проблематику. Тем не менее, за рамками философии пространство долгое время не рассматривалось вплоть до фундаментального переосмысления основ географии,

благодаря которой пространственный фактор получил дальнейшее распространение в социальных и гуманитарных науках как хронологическое начало, обуславливающее наличие причинно-следственных связей между самим пространством и его поэлементным составом. Следствием такого развития взглядов на сущность пространства стали экономические выводы, положенные К. Риттером в основу экономической географии [1]. А. Геттнер, в свою очередь, считал, что само пространство вторично по отношению к его наполнению, от которого зависит степень локализации и разнообразия различной человеческой деятельности. Позднее, в конце 70-х гг. XX века, У. Тоблер пришел к заключению, что локализация обуславливает повышение частоты взаимодействий, которая зависит напрямую от расстояния между объектами: чем ближе объекты, тем выше между ними степень связанности. Последнее применимо и к связанности отдельных пространственных образований. Современный взгляд на проблематику пространства связывает его характеристики с протяженностью взаимодействий между акторами во времени (см., например, [3]).

В современном дискурсе, особенно в нормативно-правовом, широко распространена упрощенная трактовка рассматриваемой категории как физического пространства, как это сделано, например, в концепции стратегии пространственного развития Российской Федерации.

Философское токование пространства становится всё более распространенным и в других науках, наряду с отказом от чисто географической его интерпретации. Вместе с тем, происходит переосмысление роли пространственного фактора и его вклада в обеспечение динамики различных процессов и явлений, будь то экономических или общественных. В этом проявляется междисциплинарный характер рассматриваемого концепта, объединяющего географию, экономику, культурологию, социологию, политику и другие области познания воедино.

Повод для дискуссии сохраняется до сих пор в вопросе о том, является ли пространство фактором развития или всего лишь объясняющей характеристикой. Решению этого вопроса посвящены исследования воздействий со стороны пространственных эффектов на социально-экономическое развитие отдельных территорий, на процесс диффузии инноваций, на эффективность управления и реализации государственной политики в какой-либо сфере и т.д. В этом ключе выделяются работы ученых Уральской школы региональной и пространственной экономики Е.Г. Анимы и Н.М. Сурниной, в основе которых лежат работы А.Г. Гранберга. Зарубежные авторы также обеспечивают значимый вклад в разработку пространственной компоненты экономических и социологических исследований. Их работы можно условно разделить на две большие категории. Первая группа исследований стремится построить модели пространственных взаимодействий с максимальной степенью приближения к описанию реальности, тогда как вторая имеет целью описание эволюции или движения пространств от одного состояния к другому.

Вышесказанное актуализирует роль полноценного изучения термина «пространство» и применения новых подходов к интерпретации концепта «пространство». Наилучшие результаты в ходе дискурсивной интерпретации концепта можно получить на основе сочетания традиционного лингвистического анализа, инструменты и методы которого нашли отражение в большом количестве научных трудов, с экспериментальными методами.

Развитие понятия о предмете или явлении является сложным, иногда контрдикторным процессом и осуществляется на основе выделения различающих моментов по единому принципу. Специализация, дифференциация, разделение, разграничение – основные процессы, традиционные для формирования нового научного направления. Однако в последний период можно отчет-

ливо увидеть, что увеличение знания приводит к разветвлению новых идей не на основе дивергенции, а на междисциплинарном синтезе и специализации – приобретении детальных знаний и навыков на основе сосредоточения деятельности в смежных областях. Таким образом, проявляется усложнение характера познавательной деятельности, направленной на выработку объективных знаний о действительности.

Один из экспериментальных методов, предусматривающих анализ концепта через раскрытие набора его признаков представлен методом анализа социальных сетей. Реализация данного метода стала возможна сравнительно недавно, поскольку его практическое применение требует использования специфических программных алгоритмов сбора и обработки массивов «больших данных», источником которых может стать информация из социальных сетей как средств квазипубличной коммуникации.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Анализ социальных сетей – современное направление, предполагающее построение графа отношений, в котором узлы представлены участниками коммуникации, а ребра – связями между ними. Оценка схем сетевой организации дискурса позволяет не только описать характер отношений между участниками коммуникации, но и оценить силу связей. Анализ социальных сетей берет начало в теории графов, истоки которой в математических науках заложил Л. Эйлер в XVIII в., однако в качестве метода исследования он получил распространение лишь с середины прошлого века. Разработка алгоритмов анализа массивов больших данных предоставила возможность строить чрезвычайно масштабные сети взаимодействия акторов в социальных сетях (Facebook, Twitter, Instagram и пр.). В качестве классической работы обычно отмечают работу Дж.Барнс [4], а также исследования М. Гранноваттер [5] о силе слабых связей и сетевой ускоренности. Также импульс развитию данного метода в последние годы был дан благодаря исследованиям С. Вассермана [6]. В настоящее время анализ социальных сетей становится междисциплинарным исследовательским инструментом, ключевой техникой многих областей знания.

Анализ социальных сетей может быть также использован в качестве инструмента контент-анализа СМИ и блогов на предмет популярности тех или иных идей, концептов и образов, а также выявления каналов их распространения. В современной отечественной и зарубежной литературе, включая публицистику и бизнес-журналистику, построение и визуализация сетей является достаточно распространенным явлением, которое, тем не менее, не раскрывает в полной мере аналитических и поисковых возможностей анализа социальных сетей. Привлекательность инструмента заключается в возможности его применения к значительным массивам данных, «ручная» обработка которых представляется весьма трудоемким процессом, а автоматизированная – посредством самообучающихся лингвистических механизмов – затратна с точки зрения необходимых ресурсов. При этом, анализ социальных сетей позволяет исключить необходимость «перебора» всех записей аналитиком, обращая его внимание лишь на ключевые узлы и связи, которые формируют предмет его исследовательского интереса.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель работы заключается в апробации инструментария анализа социальных сетей и формировании исследовательского алгоритма, доступного в дальнейшем для решения широкого спектра аналитических и поисковых задач, связанных с концептуализацией многовариантных элементов научной лексики.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Сетевой анализ хорошо применим для построения диагностических систем мониторинга или выявления скрытых зависимостей, что хорошо проиллюстрировано на теории «шести рукопожатий» – эксперименте С. Милгрэма, согласно которому любые два человека на Земле разделены не более чем пятью уровнями общих знакомых (и, соответственно, шестью уровнями связей). Применительно к исследованию дискурсивной интерпретации концептов анализ социальных сетей может быть полезен тем, что смысловые обобщения значений языковых единиц производятся самими акторами – участниками социальных коммуникаций, где в качестве языковых единиц могут выступать как отдельные слова, так и словосочетания, выступающие средствами выражения изучаемого концепта, содержащими его характерные признаки.

При апробации инструментария практическая реализация принципов «больших данных» была обеспечена ресурсами сервиса микроблогов Twitter, из которого программно-аппаратными средствами были собраны записи, сформировавшие базу данных. Отбор записей производился по фразеологической единице «пространство». Узлами графа являлись пользователи сервиса Twitter, в своих сообщениях упоминавшие за указанный период ключевую фразу «пространство» в любом контексте. Технология сетевого анализа, помимо традиционных частотных показателей, на основе исследования центральности позволяет выявить ключевых акторов продвижения информации и зоны обсуждений со свойственным им специфическим наполнением.

Решение поставленных задач предполагало ряд исследовательских этапов:

1. Поиск и отбор ассоциаций, «собирающих» семантическое ядро.
2. Разработку программно-аппаратной инфраструктуры сбора и обработки данных.
3. Построение и оценку социальных сетей, в том числе построение архитектуры существующих связей.
4. Определение архитектуры ключевых акторов.
5. Верификацию изначально существовавших гипотез в отношении агентов влияния.

Исследовательский алгоритм включал следующее:

1. Сбор данных из социальных сетей по списку ключевых слов и словосочетаний.
 - 1.1. Связывание входных данных в единый массив.
 - 1.2. Верификация, обеспечение целостности и цензурирование данных (исключение повторов).
 - 1.3. Выгрузка данных в машиночитаемый формат, допускающий обработку специализированными программно-аппаратными комплексами работы с СУБД и анализ социальных сетей.
2. Формирование массива на основе загрузки базы данных в программный продукт.
3. Построение сетей и выявление акторов, в том числе ключевых.
4. Определение «центров влияния»: анализ метрик сети – силы связей и центральности.
5. Визуализация структуры данных, архитектуры социальных связей ключевых акторов с применением географии.

Сформированный исследовательский алгоритм позволил осуществить поиск скрытых закономерностей и трендов, соотнести информационные потоки для дальнейшего формирования «очищенного» представления об исследуемом объекте и ключевых акторах, с которыми данный объект ассоциируется. Для решения поставленных задач была проведена разработка частных программных решений – алгоритмов сбора и обработки данных, а также их реализация в виде пользовательского интерфейса.

Модель сети, построенной по ключевому слову «пространство» приведена на рисунке 1.

Очевидно, что без структуризации посредством специализированных алгоритмов представленная сеть даёт

ограниченные возможности для интерпретации ее связей и выделения более или менее однородных групп акторов. После обработки массив данных был структурирован и выделены кластеры, определяющие классы коннотаций.

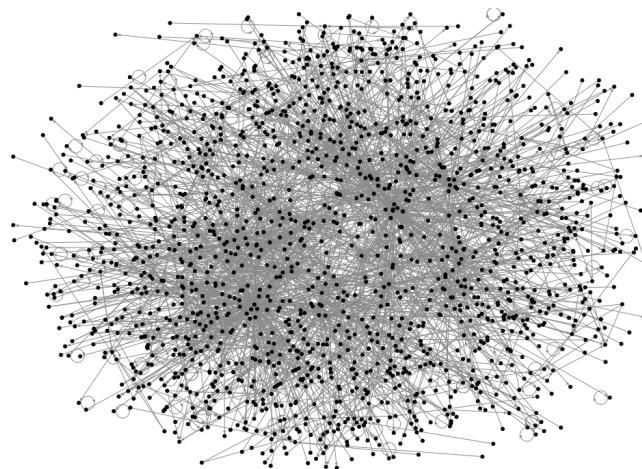


Рисунок 1 - Визуализация сети исходного массива данных в неструктурированном виде

В процессе анализа концепта «пространство» и его отражения в зеркале социальных сетей было установлено, что доминантной коннотацией, определяющей ассоциативно-образные составляющие концепта «пространства», является фразеологизм «личное пространство». Именно он формирует самый обширный кластер. На втором месте по частоте упоминания в современном дискурсе квазипубличного общения располагается локативная интерпретация пространства и ее частные коннотации (воздушное пространство, жилое пространство, внутреннее пространство чего-либо, пространство как место действия). Менее распространенными являются метафорические номинации рассматриваемого концепта, применяемые для придания дискурсу эмоциональной окраски или выражения эмпатии.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Сравнительный анализ результатов исследования с достижениями других авторов позволяет констатировать, что использованный экспериментальный метод дискурсивной интерпретации концепта дает возможность получать актуальные результаты, позволяющие отслеживать смысловую динамику фразеологической единицы в наиболее подвижной языковой среде – в сети интернет, – где формируется особый лексикон и специфическая культура дискурса, способствующая, например деградации смыслов или обесценизации традиционных концептов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Стрелецкий, В.Н. Географическое пространство и культура: мировоззренческие установки и исследовательские парадигмы в культурной географии / В.Н. Стрелецкий // Известия РАН. Серия географическая. – 2003. – №2. – С. 114-120.
2. Геттнер, А. География, ее история, сущность и методы / А. Геттнер. – Л.; М., 1930.
3. Замятин, Д.Н. Моделирование географических образов. Пространство гуманитарной географии / Д.Н. Замятин. – Смоленск: Ойкумена, 1999. – 256 с.
4. Barnes, J.A. Claas and committees in a norwegian island parish // Hum. Relat. London School of Economics. University of London, England 1954 7:39-58]
5. Гранноветтер, М. Сила слабых связей / Granovetter M. S. The Strength of Weak Ties The American Journal of Sociology. 1973. 78 (6): 1360–1380. пер. с англ. З.В. Котельникова –Экономическая социология Т.10. №4 Сентябрь 2009 С.31-51.
6. Fienberg, S. E., Meyer, M. M., & Wasserman, S. S. Baltic Humanitarian Journal. 2017. T. 6. № 4(21)

(1985). Statistical analysis of multiple sociometric relations.
Journal of the American Statistical Association, 80(389), 51-
67. doi:10.1080/01621459.1985.10477129

Статья поступила в редакцию 23.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 821.161.1

**ДРАМА Г. КЛЕЙСТА «ПРИНЦ ФРИДРИХ ГОМБУРГСКИЙ»:
ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ МОДИФИКАЦИИ ИДЕЙ И ОБРАЗОВ**

© 2017

Рубцова Елена Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры
«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, д. 3, e-mail: na_tali68@mail.ru)*

Аннотация. В статье даётся анализ творчества немецкого драматурга Генриха Клейста. В частности речь идет о его исторической драме «Принц Фридрих Гомбургский», в основу которой положены реальные события и герои. Авторская интерпретация образов исторических лиц, их трансформация в романтических героев, сюжетные коллизии в течение двух веков привлекают внимание литературоведов и литераторов. Рецепция персонажей и сюжета прослеживается в произведениях мировой литературы. Цель исследования заключается в анализе и интерпретации событий и поступков исторических героев на фоне социально-политической ситуации в Пруссии в период её оккупации войсками Наполеона, выявление связей и аналогий, установление проблемно-тематических и образных соответствий между произведениями зарубежной и русской литературы и драмой Г. Клейста. В процессе работы были использованы методы анализа и синтеза теоретического материала, сравнения и сопоставления сюжетно-образной специфики художественных текстов. Авторы исследования приходят к заключению, что патриотические настроения, царившие в этот период в порабождённой Пруссии, мотивировали обращение Г. Клейста и его современников к страницам героического прошлого их страны, они ищут решение национальной проблемы и видят её в разумной, абсолютистской монархии. Рецепция клейстовских героев, сюжетных линий имеет место в творчестве Ф. Стендаля, В. Гюго, Т. Манна, А. Пушкина, Ф. Достоевского, Л. Толстого.

Ключевые слова: зарубежная и русская литература, романтизм, драма, драматургический психологизм, сюжетные коллизии, романтический герой, романтический индивидуализм, литературный образ, авторская концепция, мистические элементы, провидческий сон, сомнамбулическое состояние, романтический кодекс чести,

**DRAMA OF HEINRICH VON KLEIST «THE PRINCE OF HOMBURG»:
ARTISTIC MODIFICATIONS OF IDEAS AND IMAGES**

© 2017

Rubtsova Elena Viktorovna, candidate of philological sciences, assistant professor
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
(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, e-mail: na_tali68@mail.ru)*

Abstract. The article analyzes the work of the German playwright Heinrich Kleist, in particular, his historical drama Prince Friedrich of Homburg, based on real events and heroes. The author's interpretation of the images of historical figures, their transformation into romantic heroes, plot collisions within two centuries attract the attention of literary critics and writers. The reception of characters and the plot can be traced in the works of world literature. The purpose of the study is to analyze and interpret the events and deeds of historical heroes against the backdrop of the social and political situation in Prussia during the period of its occupation by Napoleon's troops, the identification of connections and analogies, the establishment of problem-thematic and figurative correspondences between works of foreign and Russian literature and the drama of Kleist. In the process of work, methods of analysis and synthesis of theoretical material, were used. The authors of the study conclude that the patriotic moods prevailing in this period in the enslaved Prussia motivated the appeal of Kleist and his contemporaries to the pages of the heroic past of their country, they are looking for a solution to the national problem and see it in a reasonable, absolutist monarchy. The reception of Kleist heroes, plot lines takes place in the works of F. Stendhal, V. Hugo, T. Mann, A. Pushkin, F. Dostoevsky, L. Tolstoy.

Keywords: foreign and Russian literature, romanticism, drama, dramatic psychological psychology, plot collisions, romantic hero, romantic individualism, literary image, author's concept, mystical elements, visionary dream, somnambulistic state, romantic code of honor.

Генрих Клейст – один из представителей немецкого романтизма XIX века, чье творчество и до настоящего времени недостаточно изучено и представляет интерес как для литературоведов и критиков, так и для литераторов [1]. Этот интерес обусловлен своеобразием авторского таланта, творческим подходом к интерпретации реальной истории, реального исторического лица – принца Гамбургского, в одноименной драме, задуманной зимой конца 1809 начала 1810 годов и оконченной в 1811 году. Это последнее произведение автора, созданное незадолго до его добровольного ухода из жизни в оккупированной Наполеоном Пруссии, в канун освободительных войн. Автор не увидел произведение опубликованным, так как это произошло в 1821 году после редактирования Людвиг Тика, внесшего в текст некоторые исправления. Позднее первоначальный вариант оригинальный текст был восстановлен литературоведом Э. Шмидтом [2, с. 79-82]. Интерес литературоведов сосредоточен не только на образе принца Гомбургского, героя одноименной пьесы Г. Клейста, и преломлении проблематики названного произведения, но и его ре-

цепция в литературе. Как считают исследователи, драма «Принц Гомбургский», концептуально неоднозначна, вследствие чего на протяжении веков провоцировала самые противоположные толкования.

Целью данного исследования является анализ «Принца Гомбургского» Г. Клейста как в контексте своей эпохи, так и независимо от временных границ, не только в русле идеологических посылов, но и с точки зрения типологических связей и образно-тематических аналогий, раскрытие многообразных и сложных взаимосвязей между текстами зарубежной и отечественной литературы и драмой Г. Клейста «Принц Гомбургский», установление проблемно-тематических и образных соответствий.

Для реализации цели необходимо решить следующие задачи: обозначить факторы, обусловившие обращение Г. Клейста к событиям национальной истории, ставшим сюжетной основой драмы «Принц Гомбургский»; проследить поэтапное отражение проблематики драмы в зарубежной и русской литературе; описать модели взаимодействия отдельных произведений зарубежной и рус-

ской литературы с «Принцем Гомбургским» Клейста; выявить и акцентировать в драме смыслы, актуализируемые литературным контекстом.

В основу сюжета драмы Г. Клейста были положены реальные исторические события, описанные Фридрихом II (1712–1786) в «Мемуарах для истории Бранденбургского дома» (1751), – разгром немцами шведов под Фербеллином в 1678 г. Король Пруссии, прозванный «просвещенным деспотом», рассказывал о своем предке и о подвиге принца Гомбургского (Фридриха II, ландграфа Гессен-Гомбургского), который, производя разведку шведских позиций, необдуманно вступил в бой и одержал блистательную победу. Однако курфюрст объявил принцу, что согласно закону войны нарушившего приказ следует казнить. Но фраза «победителей не судят» оказалась в этом случае справедливой, и чтобы не омрачать радость победы, курфюрст прощает принцу Гомбургскому нарушение военного приказа.

Обращение к историческим событиям почти двухвековой давности объясняется национально-патриотическим чувством, которое вызвано современной автору исторической ситуацией. Поражения Пруссии и Австрии в эпоху от войск наполеоновской армии обуславливали выражение надежды на борьбу за национальное освобождение. Это настроение сближает Г. Клейста с современными ему романтиками, например с Брентано и Эйхендорфом. Главная патриотическая и политическая идея заключена в апологии прусской государственности, идеального монарха: её Г. Клейст рассматривал как главное условие освобождения и возрождения Германии.

Но если сюжет имеет под собой реальную историческую основу, то главный герой у Г. Клейста – романтический юноша, мечтающий спасти свою страну, – совершенно не похож на исторический прототип. Да и развитие событий происходит несколько иным образом. Обозначается трагическая коллизия. Как пишет Берковский, «принц Гомбургский – тот самый победитель, которого судят вопреки утверждениям пословицы» [3, с. 449–450]. Юный герой за нарушение воинской дисциплины предстает перед военным судом, а впоследствии его ожидает казнь. Несмотря на проявленный принцем героизм, курфюрст, отстаивая и защищая непогрешимость приказа и превосходство государственного долга, стоит на стороне закона. Романтический герой, для которого принцип личной свободы важнее воинской дисциплины, рожденной абсолютистской властью, переживает потрясение, которое влечёт за собой перелом в сознании. Это лишает смертный приговор смысла, и курфюрст прощает его.

Однако, несмотря на то, что автор явно принимал сторону закона и монархии, драму Г. Клейста властные структуры приветствовали весьма холодно. «Своей драмой Клейст затронул одно болезненное место, которое было самым чувствительным в эпоху, когда Теодор Кернер заставлял героев своих трагедий прямо-таки наперегонки рваться к героической смерти. Герой – и страх перед смертью! Это уж слишком. Это оскорбляло любого прапорщика» [4, с. 116–117]. Талантливое произведение было концептуально неоднозначно, противоречиво и провоцировало на самые противоположные толкования.

Драма «Принц Гомбургский» отличалась не только от официальной, идеологизированной и верноподданнической литературы, но и от всего предшествующего литературного наследия автора. Герои Клейста активно вступают в единоборство с миром, находя в этом путь для самоутверждения. А вот испытание «Я» принца Гомбургского начинается с усвоения покорности, душевное величие своего героя автор видит в духовном самообуздании. Более того, угрозу мировой гармонии Клейст усматривает в нарушении прусско-армейской дисциплины, а идею высшей человеческой общности соединяет с идеей верноподданничества, олицетворяя мировой порядок в государственном законе. Казалось бы, Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

такая позиция автора драмы свидетельствует об отказе от романтического индивидуализма («самоуправства») в пользу надличного закона, сосредоточенного в военной дисциплине. Однако всё не так однозначно. Порицая и наказывая своего героя за своеволие, автор при этом поэтизирует своего героя, умышленно наделяя яркими чертами романтической натуры: молодостью по сравнению с «историческим» принцем, экзальтированностью, влюбленностью, склонностью к сновидчеству, мечтательностью (критики часто приписывали именно ей роковой поступок принца). Образ курфюрста, напротив, не препятствует тому, чтобы выглядеть воплощением казарменного начала. Принц Гомбургский олицетворяет романтический кодекс чести, основа которого – не только в следовании праву на свободу, но и в признании свободы действий другого, в уважении к этим действиям.

Как заметила австрийская писательница послевоенного периода И. Бахман, создавшая либретто для композитора Ханса Вернера Хенце (Принц Гамбург, 1966), в драме нет ни одного преступника [5, с. 59–66]. А. Карельский усматривает своеобразие этого произведения в том, что «преступником» здесь оказался не конкретный герой, а мировоззрение» [6, с. 30–51].

На такой вывод нацеливает фабула драмы. Принц, приговорённый воинским судом к смертной казни, расстрелян и возмущен. Охваченный страхом смерти, он на коленях умоляет супругу курфюрста испрошить ему помилование. Курфюрст готов проявить великодушие, но только если принц сочтет приговор несправедливым. В принце пробуждается гордость и чувство человеческого и воинского достоинства, он признает себя виновным и отказывается от помилования. Курфюрст милует его. Все завершается кличем: «Смерть врагам во славу Бранденбурга!»

Концептуальная неоднозначность произведения заключается в том, что, создавая романтическую драму с классическим романтическим героем, характерной романтической антитезой героя и общества, автор оправдывает того, чье своеволие приводит к победе. При этом Г. Клейст сглаживает конфликт между принцем и курфюрстом, вводя мистические элементы провидческого сна и сомнамбулического состояния юного героя. Кроме того, непогрешимость закона противопоставлена в драме патриотизму героя, несмотря на своеволие и нарушение приказа главнокомандующего и, соответственно, верховной власти.

И если произведение Г. Клейста вызывало недовольство у современников, то в XX веке появился поток противоречивых мнений и толкований, рожденных неоднозначностью авторской концепции.

Так, Франц Меринг назвал драму «песнью песней субординации и подчинения княжеской воле, а Бертольд Брехт в пристрастном и откровенно язвительном сонете, посвященном драме Клейста, назвал принца «образчиком героизма и холопства» [7, с. 65–81].

Нашлись и критики, которые защищают принца Гомбургского, утверждая, что он сам решает свою судьбу, выбирая смерть, и таким образом остается независимым от курфюрста. Райнхольд Шнайдер в 1946 году так трактовал сцену смертного страха: «Драма Клейста – последняя отчаянная самооборона индивида против государства и армии, из которых исчезает человек; против долга, не желающего слышать ни сердца, ни совести; против власти, которая в своей окаменелой серьезности считает себя последней инстанцией» [6, с. 65–81]. Другие, напротив, стремятся указать на личную вражду курфюрста, недовольного притязаниями принца на руку Наталии Оранской и стремящегося уничтожить принца либо унижить его своим помилованием. Подобная концепция, резко противоречащая самому тексту драмы, разумеется, изобилует бесчисленными натяжками в ее истолковании. [8].

В. Мушг увидел в глубинной основе этой драмы чисто романтическую оппозицию веку филистерства.

Именно против него нацелена и «классицистическая идеализация прусского воинства», а курфюрст показан как идеальный монарх с его «трагическим понятием справедливости». Это означает, что, создавая «Принца Гомбургского», Клейст все-таки рассчитывал на возможность «союза» с современниками, шел им навстречу [9, с. 40-53].

Карл Штернгейм, известный драматург начала XX века, в цикле своих комедий «Из героической жизни бюргера» резко отверг драму Клейста – он увидел в ней утверждение идеологии и морали буржуазно-филистерской «золотой середины», посредственности: «...тут предполагается, что в изящных искусствах тоже, как и в жизни, непреложен буржуазный закон: уставу надо подчиняться!»

В конечной гармонии драмы также усматривали зыбкость и двусмысленность. Тик отметил очевидную сказочность финала; а драматург Матиас фон Коллин вообще назвал ее концовкой комедии на том основании, что она «позволяет себе шутить с наидостойнейшими чувствами и оформляет помилование как придворный бал...». Трагедийная же сила сцены смертного страха – этот новый безусловный прорыв Клейста в сферу реалистического психологизма – эстетически не вполне согласуется с финалом, как и «предсмертный» монолог принца; его возвышенное закливание бессмертия дискредитируется тем, что патетика, собственно, уже не нужна. Герой открывает глубины души, полагая, что уже кончил счеты с миром, что его ждет близкая жертвенная смерть, а на самом деле его ждет всего лишь «придворный бал». Коллин делает вывод, что в результате концовка драмы создает впечатление «реальности бессвязной и дисгармоничной». Англичанин Дж. Гири считает, что, помиловав принца после этого его прощального монолога, курфюрст «убивает его еще раз — психологически» [10, с. 65-81].

Например, А.И. Дейч считает, что психологические и социально-политические коллизии характерны не только драме «Принц Фридрих Гомбургский», но и другим произведениям Г. Клейста, так как, по его мнению, для мира среди людей нужны чрезвычайные условия, обыденность – повод и арена для взаимного истребления [8]. Г. Лукач по поводу драм и новелл Клейста высказывал следующее мнение: «Повсюду сталкиваемся мы с роковыми тайнами, с неясными, темными ситуациями, которые запутываются всё больше и больше вследствие взаимного, непреодолимого недоверия людей друг к другу, и неожиданно разъясняются только в момент трагической развязки. Такое развитие действия, такая психология персонажей объединяются, однако, в цельное мироощущение; психология действующих лиц и развитие сюжета не только согласованы, не только проникнуты одним настроением, но стихийно вытекают из единого чувства» [11]. С. Цвейг в статье «Генрих Клейст» утверждает: «... В драмах он возбужден, разжигает себя... гонит себя вперед ... его драмы - самые субъективные, самые стремительные, самые пылкие в репертуаре немецкого театра» [12, с. 198]. По мнению К. Хепке, Клейст воспринимает и отображает мир как то, что находится в процессе распада и становления [13, с. 291-295]. Д.Л. Чавчанидзе считает, что у Клейста герои погибают потому, что не могут примирить свой душевно-духовный уклад с условиями и постулатами необратимой реальности, с которой им приходится сталкиваться [14, с. 79-91].

Рассмотрим проблемно-тематические и образные соотнесения между героями драмы, её сюжетными коллизиями и аналогичными персонажами в мировой литературе последующих веков.

Драма Г. Клейста содержит иллюстрации поведения акцентированных личностей [15], что позволяет расширить контекст сопоставления. Так, Принца Гомбургского можно сравнить с Перси, персонажем трагедии Шекспира «Генрих IV», по прозвищу «горячая

шпора», который нарушил приказ о ходе битвы и этим навлекает на себя смертный приговор. Различие заключается в том, что у первого несдержанный порыв чувств подчиняет себе волю; у второго стимулом оказывается волевое желание.

Экзальтированность, проявляющаяся в крайних проявлениях эмоций от восторга до отчаяния, от безудержной страстности до ледяной холодности, безразличия и даже ненависти характерна романтическим героям Ф.М. Достоевского и Ф. Стендаля. Катерина Ивановна из «Братьев Карамазовых» и Матильда де ля Мольт в романе «Красное и черное», как и принц Гомбургский, способны на отчаянные поступки, страстную любовь и самопожертвование.

Юношеская чрезмерность чувств, которая в период «бури и натиска» проявляется у героев в страстности реакций, весьма ярко представлена у одного из главных персонажей Л.Н. Толстого в романе «Война и мир». Николай Ростов с воодушевлением идет на войну, мечтая о славе. Однако, оказавшись на поле боя, столкнувшись с реальной опасностью, впадает в другую крайность: чувство страха за свою молодую, счастливую жизнь овладевает его существом. Спустя некоторое время, Николай забыл об этом и искренне гордится тем, что принимал в бою участие. Когда Александр I появляется на фронте, Николай, преисполненный восторга, любви, умиления, готов умереть за своего императора. Юный возраст Николая подчеркивается, когда автор говорит о его «добром, молодом сердце». Позднее юношеская экзальтированная чувствительность уходит, и мы видим сдержанного, уравновешенного человека, который в дальнейшем не отличается избытком эмоций. Свой долг в отношении родины он рассматривает теперь весьма трезво.

Драма «Принц Фридрих Гомбургский» – средоточие общечеловеческой проблематики, которая распознается во всем частном и исторически конкретном (в войне, военном приказе, в государственном благе), и в этом отношении *гуманна*.

Пьеса несет на себе явный отсвет высокой трагедии как по структуре (деление на пять актов), так и эмоциональной насыщенности, интенсивно развивающихся душевных движениях в рамках гармонически-уравновешенной формы, как например, в «Медее» Эврипида, шекспировском «Гамлете». Состоялось признание в любви, выиграна битва, выяснилось, что курфюрст жив, остается сыграть свадьбу и довершить идиллию. Что мешает? Возникает противоречие между чувством и долгом, характерное классической трагедии. Курфюрсту нужно сделать выбор между долгом по отношению к родине и чувством отцовской любви к принцу.

В литературе часто встречается подобное идеализированное сознание долга у «государственных» людей, чиновников. Например, инспектор Жавер из романа В. Гюго «Отверженные», который понимает ответственность за порядок в контролируемом им департаменте как священный долг. Мысли о сострадании к «отверженным» Жаверу не свойственны. В романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» Понтий Пилат решает судьбу бродячего философа Иешуа. Прокуратор поступает как представитель верховной римской власти, а не как личность, и делает выбор в пользу формального долга, понимая, что в действиях Иешуа нет преступления. Несмотря на симпатию к обвиняемому и искреннее желание помочь ему, бездушный чиновник, воин оказывается в нём сильнее «человека». Трактовка Клейста страсти, выбора между долгом и чувством сближает драму не только с трагедией, но и с новеллой. В произведениях этого жанра острый, единичный случай изображается именно как случайность; показательна, например, «Ванина Ванини» Ф. Стендаля.

В драме Клейста осуществляется художественное исследование феномена смерти. Принц Гомбургский на протяжении пьесы оказывается перед лицом смертель-

ной опасности. Но как меняется отношение к ней! Герой, одержавший победу над врагом, не задумывается о смертельной опасности, о ценности жизни. Героическая смерть почётна для воина, патриота, освободителя своей земли от врагов. Каково же думать о близкой смерти, находясь в заточении, чувствуя себя государственным преступником... Смерть становится мерилом яви и разрушает сновидение принца. Но она сообщает герою мужество: теперь это уже не юноша-романтик, благодаря импульсу одержавший победу над врагом, а муж, воспринимающий свою смерть как должную, связанную с пониманием блага родины. Таким образом, тема смерти соединяется с темой патриотизма.

Здесь возникает аналогия с фабулой «Капитанской дочки» А.С. Пушкина, которая также построена на военной теме и наглядно иллюстрирует тезис о необходимости «подчинения закону». Общим является и мотив «достоинства». Гринев, подобно принцу, отказывается от оправдания перед судом, безропотно принимая грозящую ему смертную казнь (за нарушение присяги). Переходит в «Капитанскую дочку» и «счастливый конец», то есть помилование преступника. Любовная линия, как и у Клейста, переплетается с военной, именно она определяет исход событий: Екатерина отменяет смертный приговор «как женщина», а не как императрица, то есть делает то, чего не может сделать как лицо государственное.

Не случайно в предисловии к несостоявшемуся изданию Генриха Клейста Борис Пастернак заговаривает об ощущении родства некоторых мотивов у Клейста и Пушкина [16, с.160]. В произведениях А.С. Пушкина действительно есть элементы сюжетного сходства с драмой Клейста. Их несут, во-первых – «инициация», то есть прохождение через смерть. Дубровский подводится к ней – получает опасное ранение, но остаётся жив, роман оборван на крутом вираже, формально свидетельствующем о «преображении»: после очередной схватки Дубровский резко принимает решение распустить свою шайку и переменить жизнь. Определённую роль здесь играет героиня. Маша Троекурова отказывается от слишком поздно принесённой ей свободы. Своим поступком она как бы реализует моральные принципы человека, для которого долг важнее свободы [17, с.180; 18, с. 215].

К числу пушкинских произведений, имеющих аналогии с драмой Г. Клейста, можно отнести поэму «Анджело». Но если принц пользуется всеобщей любовью и его помилование вызывает всеобщее ликование, то помилование Анджело вызывает скорее удивление и недоумение. Однако обе драмы имеют счастливый финал. В случае с принцем это и признание вины и, как пишет Берковский, совершается внутреннее очищение, человек чувственности, импровизации, мечты становится человеком строгого долга. Все, что произошло в пьесе с принцем, – это одновременно и «притча», «показательное действие» и омыслимая психологически конкретно цепочка ситуаций [2, с. 450].

Такая концепция придает драме Клейста характер «поучительного романа». Тема ее – воспитание в принце Гомбургском прусского духа взамен анархии чувств. В истории героя слышатся отголоски «романа воспитания» («История Агатона» К.М. Виланда и «Годы учения Вильгельма Мейстера» Гете (эпоха Просвещения); «Гиперион» Ф. Гельдерлина, «Странствования Франца Штернбальда» Л. Тика, «Житейские воззрения кота Мурра» Э. Т. А. Гофмана, «Генрих фон Офтердинген» Новалиса (романтизм); «Волшебная гора», «Иосиф и его братья» Томаса Манна). Когда курфюрст узнает, что принц признал свою вину и освободился от страха смерти, то объявляет о помиловании, а в финале принцесса Наталья увенчивает П.Г. венком победителя. В заключительной сцене принц предстает национальным героем, славословия ему сливаются с криками ликования во славу Пруссии и Бранденбурга [19, с36-51].

Драма «Принц Гомбургский» по эпическому масштабу сопоставима с «Борисом Годуновым» Пушкина (1825), «Смертью Дантона» (1835) Бюхнера – пьесами, в которых оживают целые исторические эпохи: войны, междоусобицы, революции, отображаются бурные события царствования Годунова и времена польской интервенции, французской революции накануне падения якобинской диктатуры.

В «Борисе Годунове», «Смерти Дантона», «Принце Гомбургском» и других эпически широких драмах нового времени, драмах с развернутой ситуацией, действие «разомкнуто». Особенность начала и финала пьес символизирует ее: действие начинается и обрывается на полуслове. Достаточно вспомнить пушкинское «Народ безмолвствует», рождающее перспективу новых потрясений и, следовательно, новых драм. Проблемно-тематический и образный диапазон названных пьес очень широк, но за его пределами остаются пространства ещё более обширные [20, с 81-99].

Таким образом, Генрих Клейст, обратившись к историческим конкретному эпизоду, относящемуся к эпохе кризиса феодально-монархической системы, делает универсальные, вневременные обобщения. Герои Клейста – это люди, способные на переживания необычайной силы, часто оказывающиеся в трагических ситуациях, что делает произведения Клейста глубоко психологичными и позволяет выявлять типологически сходные характеры и ситуации у других авторов. Клейст углубляет психологическую мотивировку центрального героя, индивидуализирует группу персонажей, более тонко и многосторонне, выстраивает драматическую коллизию пьесы. Он обогащает драму, заставляя ее ассимилировать с другими жанрами, характерными для европейской литературной традиции: начиная с античности, с глубокого понимания древнегреческой трагедии, через восхищение Шекспиром, увлечение Руссо и Кантом, философская концепция которого своеобразно отразилась в творчестве Клейста, что также позволяет отыскивать образно-тематические переклички и взаимные композиционные параллели. Драма рождает аналогию с «романом воспитания», новеллой, национальным эпосом.

В драме «Принц Гомбургский» обозначены пути к различным формам драматургического психологизма XIX и XX веков, в том числе и реалистического. Драма Клейста содержит не только многочисленные точки сходства с другими произведениями мировой литературы, но и создаёт образный диалог. Всякий раз актуализируются оригинальные идеи, по-разному взаимодействующие с национальными литературными. Все они в совокупности нацелены на переосмысление концепции свободы человека, что и определяет их идейно-стилистическое единство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Клейст Г. фон . Избранное. Драммы. Новеллы. Статьи. М.: Художественная литература, 1977. 497 с.
2. Драматургия. Генрих фон Клейст//История немецкой литературы в 3-х томах. Т.2. М.: Радуга, 1985. С. 79-82.
3. Берковский Н. Я. Клейст/Н.Я. Берковский // Романтизм в Германии. СПб.: Азбука, 2001. С. 449, 450.
4. Карельский А. В. Драма немецкого романтизма. М.: Медиум, 1992, С. 116-117.
5. Фёдоров М.Г. Драматургия Г. Клейста и современное западное литературоведение // Вестн. Московск. ун-та. Сер. 10, Филология. 1973. № 2. С. 59-66.
6. Карельский А. В. Испытание человека (творчество Генриха фон Клейста) // От героя к человеку: два века западноевропейской литературы. Сов. писатель, 1990. С. 30-51.
7. Тураев С. В. Клейст // Литература начала XIX века (немецкая литература). М.: Наука, 1989. С. 65-81.
8. Храповицкая Г.Н., Коровин А.В. История зарубежной литературы. М.: Просвещение, 2002. 386 с.

9. Яшенкина Р.Ф. Своеобразие художественного метода Клейста в драме «Принц Гомбургский» / Мировоззрение и метод. Зарубежная литература. Вып. 1, под ред. проф. Ю.В. Ковалева. Ленинград, 1979. С. 40-53.

10. Дейч А.И. Генрих Клейст // Судьбы поэтов: Гельдерлин, Клейст, Гейне. М.: Худож. лит., 1987. С. 65-81.

11. Лукач Георг Трагедия Генриха фон Клейста // К истории реализма. М., 1939. URL: [http:// mesotes.narod. ru/lukaks/realism](http://mesotes.narod.ru/lukaks/realism)

12. Цвейг С. Генрих фон Клейст //Борьба с демоном: Гельдерлин, Клейст. М.: Республика, 1992.С. 169-225.

13. Хепке Клаус. Клейст и весы времени //Литература и жизнь: классика и современность в восприятии читателя. М.: Худож. лит-ра, 1984. С. 291-295.

14. Чавчанидзе Д.Л. Соотношение идеала и действительности в немецкой литературе первой трети XIX века // Метод и мастерство. Вып. II. Вологда, 1970. С. 79-91.

15. Леонгард К. Акцентурованные личности. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 236 с.

16. Белый А. О Пушкине, Клейсте и недописанном «Дубровском» // Новый мир. 2009, №. 11. С. 160-170.

17. Петрунина Н. Н. Проза Пушкина (пути эволюции). Л., Наука, 1987. С. 176 - 189.

18. Петровых Н. М. Концепты воля и свобода в русском языковом сознании. Известия Уральского государственного университета. 2002. № 24. С. 207-217.

19. Тураев С.В. Немецкая литература начала XIX века: Новалис, Тик, Жан-Поль Рихтер, Гельдерлин, поздний Шиллер, Клейст, гейдельбергские романтики / История всемирной литературы в 9-ти тт., т. 6, под ред. И.А. Тертеряна. М.6 Просвещение, 1989, с. 36-51.

20. Жирмунский В.М. Из истории западноевропейских литератур. М. : Наука, Ленингр. отд., 1981. 303 с.

Статья поступила в редакцию 27.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 8:070 (091)

**МНОГООБРАЗИЕ ФОРМ ЖУРНАЛИСТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В.Я. ЛАКШИНА
(ГАЗЕТНАЯ И ТЕЛЕВИЗИОННАЯ ПУБЛИЦИСТИКА)**

© 2017

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. Статья посвящена анализу тематического спектра газетно-публицистических, журнальных и телевизионных выступлений В. Лакшина, а также определению многогранности его публицистики. Актуальность публицистических выступлений Лакшина мы определяем насыщенностью всех его работ, прежде всего, фактами из творческой и личной биографии. В работе рассматриваются литературно-критические статьи публициста, опубликованные в «Литературной газете» и «Независимой газете». В статье делается вывод о том, что рецензии В. Лакшина в «Литературной газете» отличала бескомпромиссность и строгость. Точка зрения, обозначенная в этой газете, лишена стереотипов, навязанных установок, но вполне претендует на объективность, Лакшин - признанный ценитель классики, талантливый литературовед. В поздние годы, в статьях, опубликованных в «Независимой газете», В. Лакшин выступил как человек настоящей газетной культуры, поскольку это была уже не только полемика, но своего рода манифест. В статье отмечается, что за 15 лет работы на телевидении В.Я. Лакшин создал и выстроил галерею писательских портретов, написав сценарии оригинальных биографических телефильмов. В работе проводится детальный анализ телепередач о творчестве А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.Н. Островского, И.А. Бунина. В. Лакшин предлагает зрителю не изложение общепринятого, а гипотезу, свой взгляд, основанный на изучении биографии, поэтического текста и интуиции.

Ключевые слова: В.Я. Лакшин, публицистика, литературно-критические статьи, телевизионная публицистика, «Литературная газета», «Независимая газета», рецензия, сценарий, творчество А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.Н. Островского, И.А. Бунина.

THE DIVERSITY OF JOURNALISTIC WORKS OF LAKSHIN (NEWSPAPER AND TELEVISION)

© 2017

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, e-mail: rubcova2@mail.ru)*

Abstract. The article is devoted to the analysis of the thematic range of V. Lakshin's speeches in the newspapers and on TV, as well as to the definition of the versatility of his works. The value of Lakshin's publicistic speeches is determined by the richness of all his works, which are full of facts from his creative and personal biography. The article deals with literary criticism of the publicist, published in "Literaturnaya gazeta" and "Nezavisimaya gazeta". The article concludes that V. Lakshin's reviews in "Literaturnaya gazeta" were uncompromising and strict. The point of view, which he stated in this newspaper, is devoid of stereotypes, imposed installations, otherwise, it is quite objective. Lakshin turns out to be a talented literary critic. In later years, in articles published in "Nezavisimaya gazeta", V. Lakshin acted as a man of real newspaper culture, since his articles were a kind of manifesto. In the article it is noted that for 15 years of work on television Lakshin created and built a gallery of writers' portraits, writing scripts of original biographical television movies. In the work, a detailed analysis of the TV programs about the work of A.S. Pushkin, L.N. Tolstoy, A.N. Ostrovsky, I.A. Bunin. V. Lakshin offers the viewer not a generally accepted point of view, but a hypothesis, his own view, based on the study of biography, literature and intuition.

Keywords: Lakshin, journalism, critical articles, television publicism, Literaturnaya gazeta, Nezavisimaya gazeta, review, script, literature of Pushkin, Tolstoy, Ostrovsky, Bunin.

В. Лакшин - один из самых заметных публицистов второй половины XX века, чье влияние на литературный процесс, несмотря на недостаточную известность его фигуры, неоспоримо.

В журналистской карьере Владимира Лакшина трудно найти отражение многих исторических для журналистско-литературного мира событий. Это отстранение А. Твардовского от редактирования «Нового мира»; появление на литературном небосклоне А. Солженицына, его первые публикации и другое.

Всё, что написано В. Лакшиным, без тени сомнения можно назвать социально-нравственной и глубоко информативной публицистикой.

Насыщенность каждой его работы неизвестными прежде фактами из творческой и личной биографии всех героев сохраняют актуальность всех его публицистических выступлений.

Журнальная публицистика, с индивидуальным обособленным в стремлении к объективности взглядом, высокопрофессиональным и одновременно актерским подходом к любому анализу, была далеко не единственным литературным поприщем В. Лакшина. Другой трибуной его творческого видения окружающей культурно-политической действительности, менее значительной по количеству выступлений, но не уступающей по колоритности и масштабности их тематики и способа подачи, стала газетная периодика разных лет.

Цель данного исследования - анализ тематического спектра газетно-публицистических, журнальных и телевизионных выступлений В. Лакшина; определение многогранности его публицистики; изучение влияния публициста на общественно-литературные процессы.

В работе ставилась задача не столько досконально изучить его творчество, что невозможно сделать в рамках такого исследования, сколько привлечь внимание к этой значительной в российской журналистике фигуре, обозначить основные этапы его журналистской карьеры, отдав должное талантливому публицисту и одновременно доказать практическую значимость более чем тридцатилетнего самоотверженного журналистского труда. При этом предметом анализа в данной статье является газетная публицистика: от «Литературной» до «Независимой газеты», а также телевизионные проекты В.Я. Лакшина.

Ежегодно, на протяжении уже 21 года проводятся традиционные Лакшинские чтения. Исследователи наследия известного публициста подчеркивают значимость его работ для большой аудитории: исследователей истории литературы, современников публициста (способствовал выходу в свет многих произведений), а также для нового поколения читателей. «Традиционные Лакшинские чтения - хорошее, очень важное дело. Это возможность не только вспомнить замечательного человека, но и задуматься о самих себе» [1]. К юбилею

«Нового мира» В. Шохина провела анкетирование о творчестве В. Лакшина с целью выявления значимости его деятельности для истории русской литературы и актуальности на сегодняшний день, собрав при этом высказывания известных прозаиков, критиков, литературоведов: Владимира Бондаренко, Андрея Василевского, Натальи Ивановой, Дмитрия Бавильского, Алексея Колобродова, Владимира Новикова, Романа Сенчина, Сергея Федякина. [2] Все исследователи однозначно говорят об огромном вкладе Лакшина в изучение русской литературы. [3, 4, 5, 6]. (О роли Лакшина в судьбе «Нового мира» см. подробнее [7]).

«Работы В. Лакшина помогали глубже понять созданный автором мир, давали радость узнавания, открывали новые пласты творчества. Его выступления носили характер доверительной беседы». [8] «Особенно полюбили его передачи на ТВ о русских писателях, где он раскрылся как удивительный рассказчик». [9]

В марте 1961 года В. Лакшин получил приглашение пойти работать в «Литературную газету». Ему предложили должность заместителя редактора отдела русской литературы, заведующего отделом критики. Несмотря на то, что в газете он проработал чуть больше года, В. Лакшин никогда об этом не пожалел. Работа была напряженной — газета выходила 3 раза в неделю. Редактором газеты был В. Косолапов.

Сначала отделом критики заведовал Ю. Бондарев, а потом - Ф. Кузнецов. В критике работали Б. Сарнов, С. Рассадин, И. Борисова. Отдел поэзии вел Б. Окуджава.

Работа в «Литературной газете» началась для В. Лакшина с двух досадных «неудач». Сначала он помог опубликовать рассказ В. Максимова «Искушение», на который откликнулась возмущенной репликой «Правда». А спустя некоторое время, когда публицист был дежурным редактором, отвечавшим за очередной номер, он не заметил грубую опечатку на первой полосе, в приветствии правительства спортсменам. Редактор настаивал Лакшина: «Можете ничего не читать, но официальные документы и речи Хрущева надо вычитывать по пять раз!» [10, с.46]

Вскоре отдел критики газеты получил репутацию бунтарского, нацеленного на перемены. Удалось напечатать несколько ядовитых статей - К. Буковского против нового романа Бабаевского, статью Е. Суркова с критикой Кочетова, вызвавший бурю «Бабий Яр» Е. Евтушенко, направленный против антисемитизма и т. п.

В «Литературной газете» статьи делили не на хорошие и дурные, талантливые и бездарные, а на «проходимые» и «непроходимые». «Проходимые», как видно, пишутся проходимцами» [10, с.47] - замечает В. Лакшин. Идейную позицию газеты публицист называет, ссылаясь на Салтыкова-Щедрина: «Чего изволите?».

В ноябре 1961 года в газете появился новый заместитель главного редактора – Ю. Барабаш, работавший ранее в украинском журнале «Прапор», с которым В. Лакшин с трудом находил общий язык. «Он кожей чувствует, что «не то», и глухо сопротивляется всему, что кажется ему сомнительным». [10, с. 49]. Это будет одним из обстоятельств, спровоцировавших возвращение В. Лакшина в «Новый мир».

Рецензии В. Лакшина в «Литературке» отличала бескомпромиссность и строгость. К примеру, в статье «Ева, откусившая яблоко», посвященной повести В. Чубаковой «Хочу быть счастливой», критик называет ее типично «дамской повестью», способной «удовлетворить лишь самый неразборчивый вкус».

Совершенно в ином тоне выдержана публикация «Сердце Герцена», помещенная В. Лакшиным на страницах той же «Литературной газеты» в апреле 1962 года. Это даже не рецензия, а открытое восхищение творчеством писателя, истинным классиком эпистолярного жанра.

Благодаря разысканиям ученых-публикаторов в томах «Литературного наследства» и собраниях сочинений

напечатано несколько сот писем Герцена. «Подумать только, в наш культурный обиход вошли неизвестные прежде поколению целые тома книг, вбравшие в себя ум, иронию, слезы и восторг Герцена!» - восклицает В. Лакшин [11, с. 45].

Для него письма Герцена – это живое, волнующее чтение, в котором меньше специального литературоведческого интереса, чем просто человеческого. Герценна писателя всегда привлекала свободная, не стесненная жанровыми условностями форма – форма писем, дневников, воспоминаний. «В письмах Герцен предстает перед нами как философ, революционер, издатель «Колокола», политический деятель, писатель, ученый. Но, прежде всего, как человек, одаренный высокой гуманностью, широтой и благородством натуры, человек талантливый во всем, в том числе и в отношениях с людьми» - пишет В. Лакшин. «Трудно представить себе борца за общественные идеалы без высокой личной этики. Я не боюсь повторить кажущиеся очевидными истины. Есть вещи, которые от повторения не старятся» - заканчивает свою статью В. Лакшин [11, с.45].

Даже на примере этих двух публикаций можно судить о том, насколько свободна в газете позиция критика. Несложно предугадать судьбу повести В. Чубаковой, после столь резкой литературно-критической оценки, равно как и с большой долей вероятности предположить возросший интерес к творчеству Герцена.

Точка зрения, обозначенная в «Литературной газете» В. Лакшиным, лишена стереотипов, навязанных установок, но вполне претендует на объективность, он - признанный ценитель классики, талантливый литературовед. Стоит ли удивляться, что критик с такой твердой творческой позицией наотрез отказался работать в газете, поддерживающей чьи-либо интересы. Его бескомпромиссное решение перейти в «Новый мир», единственным внутренним цензором которого во времена А. Твардовского была истина, вполне предсказуемо.

В поздние годы в статьях, опубликованных в «Независимой газете», В. Лакшин выступил как человек настоящей газетной культуры, поскольку это была уже не только полемика, но своего рода манифест. При всех его оценках, пристрастиях, убеждениях или заблуждениях – В. Лакшин безусловно остается настоящим деятелем в истории русской литературы XX века.

Характеризуя публицистику В. Лакшина в начале девяностых, И. Золотусский отмечает, что публицист не принял ни «демократической» демагогии и «демократического» террора, ни той прелести, в которую впала после победы Ельцина «демократическая» интеллигенция - прелести обольщения собой. Его статья «Конец. Тупик. Кризис. Россия и русские на своих похоронах», опубликованная в «Независимой газете» в 1993 году, была очень показательна. Он начинает ее со слова о собственной смерти, разнесшегося по Москве. «Есть теория, по какой самый праздный, нелепый слух не бывает случайным», - пишет публицист и продолжает: «Читая последние месяцы газеты и журналы, я слышу то отдаленное, то громкое... погребальный звон. Это хоронят не меня, не кого-то одного из нас, а всех скопом. И поют отходную тому, что многим людям, и мне в том числе, было более всего дорого: русской истории, народу, интеллигенции, культуре» [12].

В. Лакшин делится с читателями «безотрадным наблюдением: понятие «русский» мало-помалу приобрело в ... демократической и либеральной печати сомнительный, если не прямо одиозный смысл. Исчезает и само слово. Его стараются избегать, заменяя в необходимых случаях словом «российский». [12]

«Это понятно для государственного употребления, когда подчеркивается многонациональный характер страны, - пишет В. Лакшин, - но огромный народ, искони говорящий на русском языке, имеющий свою историю и культуру, свой «этнос», куда он исчез?» Почему русских беженцев называют «этническими россияна-

ми», а «Русская художественная литература» заменена «странным» словосочетанием «Общенациональная художественная литература»? [12] С иронией В. Лакшин замечает, что англичане не называют себя «великобританцами», а американцы «соединенноштатцами».

Поводом к возмущениям В. Лакшина стали выступления М. Берга, А. Иванова, Л. Аннинского, в которых слово «русский» неизменно «рифмуется» со словами «конец», «тупик», «катастрофа». «Победа демократии стала не началом, а концом русской культуры», «если русские приняли сатану в образе большевиков, значит, есть в нас нечто сатанинское», «русские как народ могут деградировать» - с этими и подобными аксиомами в сознании современников борется В. Лакшин. Критик возвращается к истории такого конфликта. «Поначалу казалось, что дело идет на выздоровление. Большинство людей считали ..., что во всем виноваты Сталин и сталинщина как система лжи и насилия», затем не без влияния Солженицына, стали винить Ленина и большевиков, пресекая «мирную эволюцию старой России». «И вот уже виновниками становятся критики и бунтари, просветители и демократы-народники, разрушители императорской России: декабристы, Чаадаев, Чернышевский... А кто их этому научил? Конечно, русская литература. ... Взгляды русских писателей XIX века ... были обращены на дно жизни... Копание в грязи ... имело драматические последствия для страны. И это еще не конец! - недоумевает В. Лакшин, - Кто виноват, что почва «этой страны» дала такую интеллигенцию и культуру? Конечно же, отечественная история и русский менталитет!» [13]

По мнению, публициста, нужна национальная самокритика, а не «глум» и «ерничество». «Духовность и как крайнее ее проявление - русская дурь и есть наша отличительная черта, наше главное богатство», - после этого тезиса Л. Аннинского В. Лакшин отказывается спорить с ним: «В русских обычаях нет того, чтобы плясать и веселиться в преддверии объявленных похорон» [13]. Ему «хочется, чтобы к понятию русского характера, русской культуры, русской литературы - относились хотя бы с минимумом уважения и справедливости» [14, с.211].

И здесь уже слышна и некоторая назидательность, и несколько субъективная оценка сложившейся ситуации в обществе. Но разве не имел на нее право критик с более чем тридцатилетним творческим стажем, авторитет которого заслужен и неоспорим. И. Золотусский назвал В. Лакшина легендой и вспоминал «как нелегко было с этой легендой не соглашаться, оспаривать ее мнения. Споря с легендой, ты подвергал сомнению не точку зрения отдельного лица, а саму истину» [13].

Как видим, и в «Независимой газете», слово В.Я. Лакшина встало в оппозицию к риторике новой эпохи. Поверхностность перестройки ему претила. Он остался человеком глубины.

Блестящий литератор, Лакшин прекрасно знал театр, музыку, изобразительное искусство, следил за развитием художественного и документального кинематографа. И, конечно, он не мог не заинтересоваться специфической возможностью телевидения - слить воедино художественное и документальное.

За 15 лет своей работы на телевидении (с 1978 по 1993 гг.) В.Я. Лакшин создал и выстроил галерею писательских портретов, написав сценарии оригинальных биографических телефильмов. Среди них: «Жизнь А.Н. Островского» в 2-х сериях, «Монолог о Блоке», «Путешествие к Чехову» в 5-ти сериях, «Мастер» (О М. Булгакове) в 2-х сериях, «Разговор в пути. В. Лакшин» 3-х сериях и другие [15].

Сотрудничать с телевидением В. Лакшин начнет еще в конце 50-х годов. Но этот опыт подтвердил, что даже при общей основе - литературная жизнь - переключение с журнальной на телевизионную публицистику не может быть автоматическим. «К легкой удаче на пороге нового дела я отношусь с подозрением» - говорит Лакшин, вспоминая о первой телепередаче. [16]

Когда телевидение еще только становилось на ноги, передачи в основном шли прямо из студии на Шаболовке, юному филологу предложили попробовать свои силы в близком для него сюжете: сделать живой, свободный рассказ об Островском (В. Лакшин в это время работал над диссертацией по драматургии XIX века).

В. Лакшин сразу взялся за сценарий. «Молодой драматург ехал у меня на извозчике через всю Москву на премьеру своей пьесы в Малый театр, а по дороге припоминал близкие ему места родного Замоскворечья и знакомый с детства люд» [11, с.9]. Сценарий приняли почти без поправок, но результат ошеломил автора. «Это был какой-то хаос из портретов Островского и купеческих харь и рыл». В. Лакшин снял свое имя, а передачу посмотрел тайком. Все выглядело, по его мнению, «благопристойно, но скучно». [10, с.9], и он сделал вывод, что этот род искусства не для него и это его последний опыт общения с телевидением.

Через 20 лет, в начале 1978 года редактор научно-популярных программ Центрального телевидения В. Ермакова предложила журналисту написать сценарий об И. Бунине. «Если бы о ком другом, наверное, я бы отказался. Но о Бунине! К этому автору я, как, многие, был равнодушен. К тому же ... ни одной передачи о Бунине на телевидении тогда не существовало». [11, с.11]

Сложилась замечательная творческая команда. В. Ермакова оказалась прекрасным редактором: умела не мешать задуманному и тактично предостерегала от оплошностей. Режиссер О. Кознова великолепно знала технику телевизионного дела и была умелым организатором. Талантливый оператор В. Качулин оказался личностью творческой - с поиском, изобретательностью. Некоторые его кадры - вид на реку Пряжку сквозь замерзшее стекло в блоковой квартире или бричка, плывущая вдоль горизонта в чеховской степи - образец операторского искусства.

Примечательно то, что у публициста не было целостного замысла работы на ТВ: и жанры, и стиль ее складывались на ходу, стихийно. Выбор имен и сюжетов диктовался областью интересов Лакшина - журнального критика. В результате появился цикл, объединенный одной темой: нравственные искания, воплощенные в творениях и судьбах русских писателей-классиков.

Изначально перед В. Лакшиным стояла прикладная задача: помочь школе, раздвинуть рамки урока. Но публицист намеренно расширяет свои задачи. Активный публицист, один из редакторов «Нового мира», он был оторгнут от живой журнальной работы. Время, получившее название эпохи застоя, не благоприятствовало занятиям на советском литературном поприще, и никто не рискнул бы предсказать, сколько это продлится. В. Лакшин считает телевидение отличной возможностью расшатать мертвящую неподвижность жизни. Вероятно, поэтому он не только автор сценариев, но и ведущий своих передач и фильмов.

В. Лакшин был немного знаком с радиомикрофоном. Начиная с 1957 года, шли его передачи о классике для детского радио. «Но одно дело - читать перед микрофоном в тишине и уединении дикторской кабины ... А тут надо глядеть в камеру..., и, не видя зрителей, «вдохновенно» им рассказывать!» [11, с.19]

Главная радость работы на телевидении для В. Лакшина - сам ее процесс: постепенное воплощение записанного в сценарии с неизбежными разочарованиями и внезапными находками. «А когда смотришь готовый фильм или передачу на экране, всегда досадует на несовершенство: опять «девять гривен до рубля не хватило», как любил говорить А. Твардовский. И остается надеяться, что вот уж в следующей работе все будет по-другому, ближе к достоинству предмета - вечной нашей классике». [11, с.22].

В сущности, передача об И. Бунине была дебютом В. Лакшина на телевидении. Тем не менее, по мнению ре-

жиссера, «сценарий о Бунине - настоящее литературно-драматическое произведение, созданное В.Я. Лакшиным специально для телевидения, где он композиционно выстраивает изобразительные узлы биографии Бунина. Он «видит» материал, «слышит» его как драматург» [15].

В. Лакшин вспоминает, как разглядывая фотографию могилы И. Бунина, он задержался взглядом на датах 1870-1953, осознав, что черта, разделяющая эти цифры, вместила всю его жизнь. Это стало одним образным толчком к сценарию. Другой - слова И. Бунина о том, что главным для него при написании рассказов, было найти музыкальный звук. Так и в сценарии Лакшин ищет музыкальную ноту рассказа о бунинской судьбе. В итоге повествование прерывалось – скачком – фотографией юного, взрослеющего, стареющего И. Бунина и, отмечая вехи времени, раздавался странный музыкальный звук, будто били часы судьбы.

В.Я. Лакшин, анализируя собственный опыт документальной и литературно-критической телепублицистики, всегда считал важным, что ему повезло с темой первого сюжета. Но и другие его работы в этой области были интересны, новы по задачам, любопытны по погружению в незнакомую стихию телевизионного языка. Но главное, его телепублицистика отвечала желанию восстановить в глазах многих людей справедливость по отношению к судьбам крупнейшей русской художников.

После передачи о И. Бунине в телецикле Лакшина были фильмы, посвящавшие зрителя в перипетии творчества А. Пушкина и А. Островского, Л. Толстого и А. Чехова и А. Блока. С точки зрения журналистского мастерства, публицистической остроты и оригинальности, наибольшую ценность представляют, на мой взгляд, передачи о «Евгении Онегине» А. Пушкина, Л. Толстом, А. Блоке.

Передача, посвященная пушкинскому роману в стихах, снималась зимой 1979. Изначально ее видели как пособие для школьного урока, рассчитанное на полчаса экранного времени (в это время пытались внедрить ТВ в учебную практику). Но работа быстро переросла заданные рамки. Получилось два самостоятельных экранных рассказа о пушкинском романе, которые В. Лакшин назвал литературными этюдами.

Первый из них имел более прикладное, учебно-просветительское значение. Это было как бы введение к изучению романа в стихах. В. Лакшин, пытаясь разбить штампы восприятия Онегина, хотел показать героя в окружении реалий эпохи, познакомить с бытом и нравами его времени, и делает это с помощью простого приема: на фоне пушкинского Петербурга прослеживает по часам день Онегина.

Для ощущения подлинности ведущий выбирает не обычные часы, а «недремлющий брежет» онегинского времени. Эффект приближения должны были дополнить портреты современников, укрупненные планы панорамы Невского проспекта, старинные гравюры и рисунки, рукописи А. Пушкина и первые издания романа. В. Лакшин прилагает максимум усилий, чтобы избежать «концертности», не выпасть из стиля рассказа, настроиться на пушкинскую волну. Он пытается донести до зрителя, что пушкинский роман не только «энциклопедия русской жизни», но и отражение пушкинской души, дает ключ к зашифрованным пушкинским ассоциациям - приближая современников к миру жизни поэта, «оживляя» роман.

Второй «онегинский» этюд возник в ходе работы почти случайно, как бы отпочковавшись от первого. Одним из героев нового проекта был А. Раевский, многолетний друг-недруг поэта, как называет его В. Лакшин. Незадолго до съемки передачи публицист исследовал роль А. Раевского в судьбе Пушкина и написал о нем очерк. В. Лакшину показалось неоспоримым, что влияние «демона» А. Раевского на молодого Пушкина и преодоление поэтом соблазна вселенского скепсиса, цинизма и опустошенности, какими заражен

был его старший друг, происходило во время написания «Евгения Онегина». Внутренний драматизм делал эту историю яркой, экранной. Положительная, светлая натура А. Пушкина побеждала захвативший его ненадолго под влиянием А. Раевского скепсис, недоверие к людям, отношение к жизни как к бессмыслице.

В. Лакшин предлагает зрителю не изложение общепринятого, а гипотезу, свой взгляд, основанный на изучении биографии, поэтического текста и интуиции. Сам автор говорит, что это скромный и не до конца удавшийся опыт трактовки на телеэкране высшего поэтического соиздания А. Пушкина. Но передаче была суждена довольно долгая жизнь. Десять лет, из года в год, в январе, месяце пушкинской дуэли, она повторялась по одной из программ Центрального телевидения.

Можно считать, что это и есть высшее признание публицистического мастерства незаурядного журналиста, в течение короткого времени освоившего специфику телевизионного вещания, нашедшего и воплотившего массу новых возможностей, представленных новым форматом

Передача о Л. Толстом внутренне связана с работой о пушкинском Онегине. Теперь в центре внимания обычный, с утра до вечера, день писателя, типичное течение обыкновенного яснополянского дня. Трудность и привлекательность задачи В. Лакшина состояли в том, чтобы вложить в сжатый телевизионный рассказ самое главное, что хотелось сказать о Л. Толстом – авторе «Войны и мира» и «Анны Карениной», вероучителе и проповеднике, бесстрашном искателе и испытателе жизни, гениально одаренном художнике и беспощадно требовательном к себе человеке.

«Монолог об Александре Блоке» - это особая страница в телевизионном наследии В. Я. Лакшина. В его московском кабинете под стеклом в рамке до последнего дня висел рваный кусок обоев: блоковские, подлинные, такие были перед войной 1914 года в его кабинете. Это память об этом фильме.

Работа над блоковской темой выявила тот факт, что творческая неуспокоенность, поиск форм, преодоление шаблонов – родовая черта публициста В. Лакшина. Он заранее определился с режиссером и оператором, что парадный город им не нужен. Петербург А. Блока – это доходные дома, дворы-колодцы, дешевые рестораны, дачные пригороды. Снимая блоковский Петербург зимой, автор шел от его поэтических образов – ветра, вьюги, метели. В. Лакшину хотелось, чтобы этот фильм, в отличие от других работ, больше напоминал свободную импровизацию, поэтому съемка шла не по готовому сценарию, а, скорее, задним числом закреплялась в нем.

Телеочерки Лакшина в подавляющем большинстве отмечены стремлением выйти за пределы хрестоматийных представлений о классиках, поисками той самой важной детали, черты, которая позволяла бы приблизить образ героя передачи к современникам, оживить его и открыть масштаб личности одновременно.

Телевизионный опыт В. Лакшина подтвердил многогранность его личности. Филолог, литературовед, критик, театрал, на ТВ он раскрылся и как замечательный телеведущий, автор и сценарист. В. Лакшину удалось то, что редко кому удается: «...сделать художественное произведение из самого себя» [17, с.13].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Максимов А. Лакшин и мы // Российская газета 24.02.2015; URL: <http://www.bigbook.ru/articles/detail.php?ID=21888>
2. Шохина В. Владимир Лакшин, «Новый мир», «реальная критика» и Солженицын; URL: <http://www.peremeny.ru/blog/18036>
3. Ореханова Г. Учитель словесности. Вспоминая Владимира Лакшина // Литературная газета. 2017. №25
4. Липкович Я. Владимир Лакшин и другие // Вестник. 2003. №11 (322).
5. Шохина В. Владимир Лакшин, русский литера-

top. URL: <http://svpressa.ru/blogs/article/67705/>

6. Волгин И.Л. Защитник достоинства (о В. Лакшине) // Независимая газета, 2008.07.24

7. Артамонова Е.Н. Жанрово-стилевые особенности «новомирской» повести 60-х годов. Дисс. на соиск. уч. степ. канд. филол. наук. Волгоград, 2002. 162 с.

8. Уздина М. О Владимире Лакшине; URL: <http://books.vremya.ru/authors/2916-lakshin-vladimir-yakovlevich.html>

9. Береснева Л. О Владимире Лакшине; URL: <http://books.vremya.ru/authors/2916-lakshin-vladimir-yakovlevich.html>

10. Лакшин В.Я. «Новый мир» во времена Хрущева: Дневник и попутное (1953-1964). – М.: Книжная палата, 1991. 269 с.

11. Лакшин В. Я. Судьбы: от Пушкина до Блока. Телевизионные опыты. М.: Искусство, 1990 г. – 335 с.

12. Золотусский И. Конец. Тупик. Кризис. Россия и русские на своих похоронах // Независимая газета. 1993. №13

13. Независимая газета. Электронный ресурс. URL: <http://www.ng.ru/>

14. Лакшин В.Я. Открытая дверь. Воспоминания и портреты. М.: Моск. рабочий, 1989. 448 с.

15. Кознова О.В. «Сорок лет и один год» История отечественного телерадиовещания». М.: Институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания, 2000. 234 с.

16. Лакшин В.Я. Литературно-критические статьи. М.: Гелеос. 2004. – 672 с.

17. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30 тт. Т. 18 Л.: Наука, 1978. 372 с.

Статья поступила в редакцию 17.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 82-1

ПУБЛИЦИСТИКА В.Я. ЛАКШИНА В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ
ЖИЗНИ 1960-1980-Х ГГ.

© 2017

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. Предметом исследования данной статьи является тематический спектр выступлений журналиста, литературного критика В.Я. Лакшина и влияние его публицистического опыта на общественную позицию представляемых им изданий. Рассматриваются многогранные стороны сотрудничества В. Лакшина с различными журналами, при этом особый акцент делается на периоде работы в «Новом мире», отмечается его роль в публикации произведений многих писателей, в том числе и А. Солженицина. При анализе этапа работы в «Литературном обозрении» большое внимание уделяется публицистической статье о личности и произведениях М. Булгакова. Обзор творческих изысканий в «Знамени» сопровождается детальным изучением статьи, посвященной драматической судьбе О. Берггольц. Данное исследование включает в себя анализ мировоззрения публициста по актуальным «вечным» проблемам: разносторонние взаимоотношения писателя и читателя, соотношение произведения искусства и времени; при этом делается важный вывод о том, что В. Лакшину хотелось показать, как быстро меняются и линяют репутации, подсказанные конъюнктурой, и как прочна всякая существенная мысль и непотопляемо подлинное искусство. В статье подчеркивается мысль, что в заданных эпохой рамках Лакшин стремится сохранить возможность свободной оценки общественных и литературных явлений.

Ключевые слова: В.Я. Лакшин, публицистический опыт, мировоззрение, взаимоотношения, подлинное искусство.

LAKSHIN'S PUBLICISM IN THE CONTEXT OF LITERARY-SOCIAL LIFE 1960-1980

© 2017

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, e-mail: rubcova2@mail.ru)

Abstract. The subject of this article is the thematic range of speeches of a journalist, literary critic V.Ya. Lakshin and the influence of his journalistic experience on the position of publications he represents. The multifaceted aspects of V. Lakshin's cooperation with various magazines are considered, the period of work in the "Novyi Mir" is thoroughly studied. The author of the article emphasizes the role of Lakshin in the publication of works of A. Solzhenitsyn. The period of work in the "Literaturnoe Obozrenie" is analyzed, and much attention is paid to the article about M. Bulgakov. His work in "Znamya" is accompanied by an analysis of the article devoted to the dramatic fate of O. Berrgholz. This study includes an analysis of the writer's worldview on topical "eternal" problems: the versatile relationship between the writer and the reader, the correlation between the work of art and time, and an important conclusion is that V. Lakshin wanted to show how quickly the reputation, prompted conjuncture, and how strong all essential thought and unsinkable genuine art are. The article emphasizes the idea that, within the limits set by the epoch, Lakshin seeks to preserve the possibility of a free assessment of social and literary phenomena.

Keywords: V.Ya. Lakshin, journalistic experience, worldview, relationship, genuine art.

И.Л. Волгин, говоря о В.Я. Лакшине, назовет его «защитником достоинства» русской интеллигенции 1960-1990-х гг. [1]. Все то, что Волгин скажет о дневниках Лакшина: «Это – поразительный документ. Это история нашего духа, сжимаемого тисками цензуры, корчащегося под партийной опекой и все-таки находящего выход в той узкой горловине, которая именовалась «Новым миром». Я вижу будущего (да, впрочем, и нынешнего) гуманитария – студента или диссертанта, – пишущего работу по истории журнала: в своих исторических разысканиях ему будет невозможно обойтись без дневников Лакшина. Ибо они – стенограмма эпохи» – оказалось верным, и, главное, относимым не только к дневникам, но и ко всему корпусу газетно-журнальных выступлений В. Лакшина [1].

Цель научной работы – исследовать основные этапы творческого пути публициста В. Лакшина и найти отражение ключевых исторических событий в его журналистской карьере.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что изучение конкретных публицистических, критических, автобиографических материалов В.Я. Лакшина [2,3,4,5] позволяет узнать не только о судьбе публициста, но и проследить на примере личного жизненного пути публициста проблемы развития и традиции русской классической публицистики и критики. О востребованности его работ свидетельствует переизданный в 2016 году сборник статей «От Тредиаковского до Твардовского». [6]

Публицист, литературовед, ближайший сотрудник А. Твардовского, В. Лакшин принадлежал к плеяде блиста-

тельных «шестидесятников», чьи статьи, наполненные крамольными суждениями, были не только и не столько интерпретациями чужих произведений, но и выражением собственной публицистической позиции. «Вклад В.Я. Лакшина в русскую литературу XX века, его исследования и анализ психологии литературных образов, понимание особенностей времени, описанного авторами, открытие авторской мысли в лабиринтах эпохи – весь этот багаж огромен» [7]. «Его знала вся читающая литературные журналы Россия. И не только Россия. Он был правой, нередко направляющей рукой Твардовского, его твердой опорой» [8].

В. Лакшин самым тесным образом был связан с общественно-литературной жизнью 1960-1980-х годов. Отметим этапы его профессиональной деятельности. В 1961- 62 годах работал заведующим отделом критики в «Литературной газете». Затем пять лет был членом редколлегии «Нового мира», где играл роль ведущего критика-идеолога, а с 1967 по 1970 был заместителем А. Твардовского. После ухода из «Нового мира» (февраль 1970 г.), В. Лакшин до 1986 года консультирует журнал «Иностранная литература». В 1987-89 году он – первый заместитель главного редактора журнала «Знамя». В эти годы он печатает свои статьи в журналах «Литературное обозрение», «Театр», альманахе «Апрель». Параллельно Лакшин активно сотрудничает с телевидением. Незадолго до конца жизни он раскрылся и как журнальный редактор: возглавляя с 1991 по 1993 год «Иностранную литературу».

Вплоть до начала 1990-х годов В. Лакшин занимается и академической наукой – доктор филологических

наук (1982), член-корреспондент Академии педагогических наук СССР (1989), академик РАО.

Владимир Яковлевич Лакшин рано оказался среди людей литературы, начал встречаться с А. Твардовским, регулярно сотрудничать в «Новом мире». В конце 1953 года он пришел в журнал двадцатилетним студентом-филологом, а с лета 1962 года был одним из его редакторов. «Новый мир» в те годы считали рупором интеллигенции. В какой-то мере это было так. Но журнал ориентировался отнюдь не на литературных снобов, а на более широкую аудиторию.

В своих дневниках В. Лакшин вспоминает, что рекомендовал его в журнал профессор МГУ Н. Гудзий. Ободренный успехом предыдущей своей рекомендации (с его легкой руки М. Щеглов опубликовал в журнале первую статью), профессор рекомендовал В. Лакшина И.А. Сацу - многолетнему сотруднику «Нового мира», завотделом критики в журнале [5, с.14].

В. Лакшин работал в «Новом мире» в самые творческие годы журнала, когда его редактором был А. Твардовский, но это же были и времена цензурных преследований, травли в печати. Журналистскую известность ему принесли именно «новомировские» публикации – статьи о П. Нилине, Ф. Абрамове, А. Солженицыне, М. Булгакове.

Первая рецензия В. Лакшина в «НМ» появилась в апреле 1954 года. По мнению самого Владимира Яковлевича, она была скучна, неказиста, но критик замахнулся в ней на А. Суркова, автора пьесы «Порядочные люди» [5, с.15]. Секретарь Союза писателей А. Сурков был уличен в том, что широко пользовался услугами литературных «негров», писавших за него пьесы. Необходимо отметить, что статья начинающего критика В. Лакшина откровенно не понравилась литературным функционерам, но критикуя А. Суркова, публицист защищал достоинства литературы и собственно «Нового мира».

Как литературный критик, В. Лакшин ценил психологизм в прозе, умел прощать неточные художественные решения, но абсолютно не принимал отступлений от правды.

Между тем отдел критики «НМ» в это время находится под пристальным вниманием власти. В течение полугода в журнале появились, по меньшей мере, четыре сенсационные статьи: «Об искренности в литературе» В. Померанцева [9], «Люди колхозной деревни» Ф. Абрамова, «Дневник Мариэтты Шагинян» М. Лифшица и, наконец, «Русский лес» Л. Леонова» М. Щеглова. Ф. Абрамов впервые свергал кумира Бабаевского - автора «Кавалера Золотой Звезды», а М. Щеглов умно и свободно критиковал самого Л. Леонова [5, с.15].

Лакшин смог оценить важность момента и зафиксировать в дневнике эти и другие резонансные события в жизни журнала: чтение А. Твардовским поэмы «Теркин на том свете», Постановление ЦК, отстранившее его от редактирования, единодушное осуждение «ошибок» журнала другими изданиями [5, с.15-19]. Даже учитывая субъективизм его книги «Новый мир» во времена Хрущева, она - значительная заслуга перед русской журналистикой.

В. Лакшин – это пример и верности своему изданию. После того, как А. Твардовского сменил в «Новом мире» К. Симонов, В. Лакшин на два года ушел в университетскую науку. Но как только Твардовского восстановили в правах редактора, возвращается в «Новый мир» и В. Лакшин.

В этот период Лакшин и Твардовский - журнальные единомышленники. Особенно ярко это проявилось в конце 1961 года, когда принималось решение о публикации рукописи - «Один день одного зека» (первоначальное название повести «Один день Ивана Денисовича»), которую редактор В. Лакшину дал прочесть, взяв слово, что он никому о ней не скажет. «Увидите, что это такое, а потом поговорим... Все, что сделано доброго в лите-

ратуре, сделано без разрешения начальства; стоит только спросить: «Можно ли? – и тебе запретят» – рассуждал редактор, оценивая возможность публикации повести [5, с. 49-50].

Лакшин прочел всю повесть, не отрываясь и, почувствовав всю подлинность, силу и правду еще незнакомо-го ему автора, активно поддерживал решение «Нового мира» добиваться публикации повести Солженицына, названной А. Твардовским «Один день Ивана Денисовича». Перипетии публикации детально воспроизведены В. Лакшиным в дневниках. Так, публицист приводит слова Н. Хрущева: «Это жизнеутверждающее произведение. Я больше скажу – это партийное произведение. Если бы это было написано менее талантливо – это была бы, может быть, ошибочная вещь. Но в таком виде, как сейчас, она должна быть полезна» [5, с. 75].

Надо сказать, что в успехе повести мало кто сомневался. [10] Публикацию А. Солженицына в №11 1962 года окрестили «огромной журнальной победой». Поднялся страшный ажиотаж, журнал буквально вырывали из рук. А. Солженицын, говоря современным языком, проснулся знаменитым. Следом в журнале появились рассказы «Матренин двор», «На станции Кречетовка».

Ярким отзывом на повесть А. Солженицына была статья самого В. Лакшина «Иван Денисович, его друзья и недруги». [11] Это одна из программных работ публициста и в то же время – целое событие в журналистском мире. Она вызвала бурную полемику на страницах газет и журналов и в очередной раз поставила «Новый мир» в центр борьбы идей. Статья В. Лакшина была подвергнута резкой критике А. Тодорского, А. Дымшица, И. Астахова, Б. Дьякова и др. «Бог весть по какому праву определил себе роль единственного защитника и приверженца повести «Один день Ивана Денисовича», В. Лакшин пытается поделить с помощью этого произведения всех критиков, писавших о книге, на «друзей» и «недругов» – возмущалась «Литгазета» [12]. Лакшина обвиняли в том, что сама постановка вопроса о «друзьях» и «недрузьях» таит в себе некий подтекст. Ведь публицистов, чьи имена называются в статье, он аттестует не только как «недругов повести», но и как «недругов» всех пострадавших от культа личности.

За годы работы в журнале В. Лакшину приходится решать судьбу многих произведений. Встречи с авторами, чьи имена и произведения сегодня у всех на слуху, ожесточенные полемики с членами редколлегии в кабинете и идейными противниками на страницах газет и журналов – ежедневная работа Лакшина – новомирского сотрудника. На страницах журнала впервые появились рассказы В. Некрасова «По обе стороны океана», В. Войновича «Хочу быть честным» и «Расстояние в полкилометра», В. Тендрякова «Рассказы радиста», В. Шукшина «Они с Катунью», «Студенческие тетради» М. Щеглова.

Журнал побуждал объективно взглянуть на недавнее прошлое с трагедией сталинских лагерей (А. Солженицын, Ю. Домбровский), с насильственной коллективизацией (С. Залыгин), и кровавой ценой победы в войне (В. Быков, Г. Бакланов, К. Воробьев). Он вразрез с официальными идеологами оценивал и ближайшую современность с разорением послевоенной деревни, разрушением природы и основ сельского труда (Ф. Абрамов, Е. Дорош, Б. Можаяев, В. Шукшин), социальные проблемы города, психологические конфликты, положение интеллигенции (Ю. Трофимов, И. Грекова, Г. Владимов и др.). Естественно, что лакшинское требование правды изображения противостояло фальши и псевдо художественной литературе, казенной журналистике.

Публицист настолько прочно вошел с «новомирскую» жизнь, что 11 марта 1967 года, ожидая очередного отстранения от редакторства, А. Твардовский записывает в рабочей тетради: «основная точка — Лакшин». Назначение его своим замом Твардовский рассматривает как условие и гарантию дальнейшей жизни журнала.

Более того, В. Лакшина А. Твардовский прочил в свои преемники, а в самый сложный период 1969 года готов был жертвовать практически всеми сотрудниками журнала, кроме Лакшина. «Он вместе с Твардовским создавал особый «новомировский» стиль работы, главным в котором был пиетет перед литературой. Это только кажется, что всякий пишущий непременно уважает литературу. Кто-то уважает одного себя в литературе. Лакшин же с уважением относился к самим усилиям литературного труда» [13].

Можно предположить, что в Лакшине Твардовский ценит точность нравственных мерок и независимость оценок [5, с.17]. Редактор с пониманием относился к тому, что статьи публициста нередко вызывали резкие ответы со стороны идейных оппонентов «Нового мира». «Иван Денисович, его друзья и враги» и статья о «Мастере и Маргарите» - эти две концептуальные работы В. Лакшина спровоцировали мощные залпы по «Новому миру».

В трагическую для «Нового мира» пору В. Лакшин печатает большую статью «Мудрецы» Островского – в истории и на сцене». [14, с.317-399] Поводом послужил спектакль Вахтанговского театра. Однако от подробного анализа увиденного В. Лакшин намеренно уклонился. Он писал статью-возврат, статью, в которой, по-своему повторил идейно-эстетические принципы «Нового мира». Каждый персонаж Островского прицельно обсуждался как герой эпохи безвремения, когда реакция торжествует, когда устанавливается «невольная пауза в истории». В это время, - писал В. Лакшин, - «в особенно бедственном положении находится мысль». Новомировский читатель прекрасно понимал, какую именно эпоху имел в виду литературный критик: «реформы не принесли ожидаемого благоденствия, и под тонкой пленкой прогресса всюду еще проглядывает старая, косная, домостроевская Русь» [15, с.17].

Далеко не всегда В. Лакшин прибегал к такому открытому обличительству. Он прекрасно владел и особым, понятным советскому читателю, «эзоповым языком». Так, в статье «Писатель, читатель, критик». В. Лакшин пишет о том, как порой читатель и критик расходятся в оценке произведения. Известно, что критика – это компас в мире книг, но читатель, - замечает В. Лакшин, - «уверенно ищут юг там, где стрелка указывает на север» [15, с. 20]. В. Лакшин явно имеет ввиду низкий уровень литературных оценок, присущих официозным изданиям. Он первым вслух сказал о советском парадоксе: читатель смотрит на мнение критика и поступает точно наоборот.

Важной темой статьи стали взаимоотношения писателя и читателя. Начиная с 1930-х годов, о читателе вспоминали, когда назревал очередной идеологический погром. Его мнением пользовались как дубинкой, когда надо было урезонить кого-нибудь из «заблуждавшихся» писателей или «ошибавшихся» ученых. Читатель-рабочий или читатель-крестьянин олицетворяли собой «глас народа». Эти нравы сталинских времен перекочевали почти без изменения в хрущевскую эпоху. «Новый мир» решил переосмыслить фигуру читателя, вернув ей реальное, нефальсифицированное содержание. Вокруг журнала сформировалась новая неравнодушная читательская публика, не принимавшая всех видов лжи, стремившаяся порвать с догмами сталинизма. Статья В. Лакшина была принципиальной для журнала, отстаивающего новые формы контакта с читателем, видящего в нем не объект воспитания, а единомышленника.

Еще одной интересовавшей Владимира Иковлевича темой, было соотношение произведения искусства и времени: почему современники так часто ошибаются в оценке новых произведений. В. Лакшину хотелось показать, как быстро меняются и линяют репутации, под сказанные конъюнктурой, и как прочна всякая существенная мысль и непотопляемо подлинное искусство.

В заданных эпохой рамках Лакшин стремится со-

хранить возможность свободной оценки общественных и литературных явлений. Он в равной степени защищает опальных авторов (В. Семина «Семеро в одном доме», рассказы И. Грековой «Дамский мастер» и А. Солженицына «Матренин двор») и одобренного советской критикой Н. Добролюбова, считая, что тенденциозно истолковывать нельзя никого из художников.

Как видим, сотрудничество в «Новом мире» воспринималось Лакшиным как союз с ищущими, прогрессивными литературными силами. Его публицистика последовательно атаквала главные догмы соцреализма: иерархию тем, связанных с классовостью и партийностью, приоритет положительного героя как «образца для подражания», противопоставление «большой» и «малой» правды, апологию подвига в ущерб будничному подвигничеству и тому подобное.

Неоценима роль В. Лакшина в увековечивании памяти М. Щеглова, А. Твардовского, журнала «Новый мир». Именно В. Лакшин готовил к печати статьи и «Студенческие тетради» М. Щеглова, написал воспоминания о А. Твардовском и сотрудниках «Нового мира» [5, с.20]. В оценках явлений современности публицист оставался свободным и независимым, полагаясь на собственные литературные вкусы, а не на сложившиеся писательские репутации и стереотипы. Насколько позволяли цензурные обстоятельства, он наступал на серость, бездарность, партийный догматизм.

При этом, будучи человеком журнальной культуры, В. Лакшин ставил интересы «Нового мира» (а он понимал журнал как голос общества, а не редколлегии) выше интересов своих собственных и интересов отдельно взятого автора. Каким бы смелым и одаренным тот не был, Лакшин дорожил журналом - как уникальной связью всех, кого можно было назвать партией «Нового мира». Трудно сказать, какое явление в журналистике, да и в целом в литературном мире, стало большей исторической находкой: Лакшин для «Нового мира» или «Новый мир» для Лакшина. Но то, что сегодня представить себе эти две величины друг без друга невозможно, это очевидно. Однако, «Новый мир», став прекрасной школой профессионального мастерства, первой критической ареной, был далеко не единственным изданием, с которыми сотрудничал, в которых публиковался, и даже которые редактировал В. Лакшин.

Одним из этих «толстых» популярных журналов было «Литературное обозрение». Это ежемесячный журнал литературной критики и библиографии, в Москве выходит с 1973 года. Рассчитанный на широкий круг читателей, он должен был освещать текущие новости литературы, давать рецензии новинок русской и зарубежной литературы. Во время перестройки журнал пережил серьезный кризис. Сегодня он выходит под названием «Старое литературное обозрение». В 80-х годах XX века в разделе «Обзоры» печатался и В. Лакшин.

Заметным событием 1987 года стала его статья «Мир Михаила Булгакова». Именно она стала предисловием к собранию сочинений М. Булгакова. В свое время А. Сурков, руководивший в 1957 году Союзом писателей, предостерегал от увлечения Булгаковым: «... кое-кто стремился зачислить в классики советской драматургии М. Булгакова при полном забвении многого чуждого нашему времени, что несло в себе творчество этого литератора» [16]. Вопреки этому мнению, М. Булгаков стал обособленной темой публицистики и критики В. Лакшина.

«При жизни Булгакова вряд ли кому в голову пришло бы называть его «классиком». Было недоверие, хула, политические наветы, а в последние наиболее плодотворные десять лет его жизни – замалчивание и забвение. В 60-е годы во времена начальной посмертной славы Булгакова, считаясь с нарастающим его успехом у читателей, критика удостоила его включения в обширный ряд советских писателей 20-х годов» [17, с.10]. Однако прошло еще два десятилетия, прежде чем он встал в один

ряд с «богатырями русской литературы»: Тургеневым, Толстым, Чеховым. «Здесь его законное место» - резюмирует В. Лакшин [17, с.10].

В. Лакшин начинает статью с драматического момента, марта 1930 года, «когда, оставшись безработным литератором, ... уничтоженный критикой и растоптанный цензурой Булгаков держал в ящике стола револьвер, подумывая о самоубийстве». [17, с.10] «Крупнейшей вехой, в первую очередь для самого Булгакова, В. Лакшин называет его письмо «Правительству СССР». В нем он честно говорит, что предпочитает «Великую Эволюцию, ... более естественную, на его взгляд, в отсталой стране», лучшим слоем в отечестве он называл русскую интеллигенцию, а себя «мистическим писателем», «пропитанным сатирическим «ядом», «объявлял свободу слова высшим благом для любого писателя, а цензуру своим злейшим врагом» [17, с. 11].

Примечательно, что В. Лакшин считает важной вехой в биографии Булгакова его участие в журналистике, когда весной 1922 года М. Булгаков начал печататься в «Рабочем», «Рупоре», «Железнодорожнике», «Красном журнале для всех», «Красной ниве», становится постоянным фельетонистом газеты «Гудок».

«Хотя М. Булгаков осознал, что творчество его «разделяется резко на две части: подлинное и вымученное», в лучшем, что написано им, как журналистом в 1922-1924 годах, есть внимательное вглядывание и вслушивание в современность. ... Эта сиюминутность впечатления, иллюзия репортажа с места... очищенная от штампа и пошлости стремительная «газетность» - важные краски в обаянии языка Булгакова, - уверен В. Лакшин [17, с. 14].

Его главный роман, называвшийся поначалу «Черный маг» или «Копыто инженера» вообрал в себя зрелый опыт художника и свел воедино мотивы, звучащие порознь в его сочинениях. Булгаков увлекает разных по уровню образованности, возрастам и вкусам читателей, и в этом одна из причин эпидемического успеха книги. «В романе есть черты, позволяющие его использовать масскультуре - вплоть до элементов детектива, приключенческого романа XX века. Любимым юношеским чтением делает роман его веселое озорство и томная печаль. Тень загадки, опасная игра с нечистой силой на границе веры и безверия, романтическая любовь, юмор, высочайший язык догматики и «здоровому рассудку», - все это манящие соблазны для ... не утратившего непосредственности читателя. А между тем, в книге остается тайна, «исповедание веры» Булгакова, ... философское содержание, глубину которого не сразу измеришь». [17, с.23]

Как минимум после такого предисловия хочется открыть и прочесть роман М. Булгакова, или перечитать, осознав, как много не заметил, не почувствовал, пропустил мимо ушей. Просто поразительно, насколько огромную работу проделывает критик: помимо дотошного исследования художественного своеобразия произведения и его исторической, жизненной подоплеку и мотивированности, он создает свое собственное творение, не лишённое темы, структуры, цели, задачи, образности.

Рецензии и обзоры В. Лакшина в «Литературном обозрении» - не только качественные разборы и оценки, его статьи просто интересно читать. Удивительно ли, что таким сотрудником дорожило каждое издание, к которому он хоть сколько-нибудь был причастен. В том числе и «Литературное обозрение».

В двух других не менее известных и уважаемых в литературной среде журналах В. Лакшин не просто публиковался, но занимал руководящие должности.

С 1987 по 1989 год В. Лакшин был первым заместителем главного редактора журнала «Знамя». Сейчас эту должность занимает Наталья Иванова. Более чем через десять лет после смерти В. Лакшина, она отмечает, что «место Владимира Яковлевича до сих пор не занято никем: В. Лакшин как организатор литературного процесса и критик (одновременно) был неподражаем, артистичен Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

во всем, включая руководство журналом. При этом В. Лакшин, по-моему, никогда не задумывался о том, что готов потратить этот артистизм на одного отдельно взятого собеседника, автора или сотрудника» [18].

Нынешние сотрудники «Знамени» отмечают, что обаяние личности было ровным и постоянным везде: в журнале, в телевизионном выступлении и фильме, на концерте, дома и в гостях. Он тратил, транслировал свою художественную энергию и тут же восстанавливал ее при поддержке внимательной и благодарной аудитории, состоящей даже из двух-трех человек.

Одна из ярких статей В. Лакшина в «Знамени» «Стихи и судьба» была посвящена О. Берггольц [19]. В Ленинграде не было ни одного человека, кто не слышал имя О. Берггольц, не узнавал бы этот голос, летевший когда-то во время войны их черных бумажных «тарелок» и растробов уличных репродукторов. В блокаду она стала символом стойкости великого города. А после войны оставила на Пискаревском кладбище слова скорби и памяти: «Никто не забыт и ничто не забыто». С середины 1930-х годов О. Берггольц была в непрерывном диалоге со страной, и пафос ее стихов был подлинный», - пишет В. Лакшин.

Для публициста судьба поэтессы - это поразительное отражение драматических моментов в истории страны в 20 веке. Он отбирает те факты и периоды в ее биографии, которые помогали выразить трагедию того поколения. Как поэт, пишет публицист, О. Берггольц началась с горя. Был репрессирован ее первый муж Б. Корнилов. Упоминание Б. Корнилова - гражданский шаг, в котором узнаваем В. Лакшин. И хотя в этот период уже можно писать об этом, критик не делает из этого «модной» темы. Потом для самой О. Берггольц настали черные дни. В 1937 году ее исключили из партии, через несколько месяцев арестовали. В 1939 она была освобождена и реабилитирована, но вернулась в пустой дом [18]. Боль невысказанности, боязнь поэтической немoty подтолкнули ее к лирической прозе - «Дневные звезды» публиковались как вольные фрагменты автобиографии.

Судьба О. Берггольц - не просто трагическая история жизни несчастной женщины, это судьба страны. Статья Лакшина перерастает границы жанра воспоминаний о замечательном человеке. У нее было три адресата: широкий читатель (Лакшин был просветителем по убеждению), читатель - литератор, «творческий интеллигент», а еще - в широком и узком смысле слова - власть. Сама внутренняя направленность статей его расширяет область возможного, смелость, отвагу высказывания. Читатель миллиметр за миллиметром, вместе с В. Лакшиным как деятелем журнала и критиком, увеличивал пространство свободы. В. Лакшин никогда не стеснялся давать резкие критические оценки суровой действительности.

С 1970 по 1986 год В. Лакшин консультировал журнал «Иностранная литература», а с 1990 до конца своей жизни был его главным редактором. Даже в девятом сентябрьском номере за 1993 год в графе «главный редактор» значится имя Владимира Яковлевича, только в черной рамке... он умер 27 июля [18].

Русский интеллигент, великолепный знаток русской литературы, не случайно он завершил свою жизнь главным редактором «Иностранной литературы». В нем не было самоуничтожающей борьбы между Западом и Россией. В. Лакшин мыслил свободно и в самый разгар холодной войны мог больше доверять внутреннему интуитивному чувству художественного, нежели идеологическим установкам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Волгин И.Л. Защитник достоинства (о В. Лакшине) // Независимая газета, 2008.07.24
2. Лакшин В.Я. Александр Николаевич Островский. М.: Искусство, 1982. 568 с.
3. Лакшин В.Я. Открытая дверь. Воспоминания и портреты. М.: Моск. рабочий, 1989. 448 с.

4. Лакшин В.Я. Судьбы: от Пушкина до Блока. Телевизионные опыты. М.: Искусство, 1990. 335 с.
5. Лакшин В.Я. «Новый мир» во времена Хрущева: Дневник и попутное (1953-1964). – М.: Книжная палата, 1991. 269 с.
6. Лакшин В.Я. От Тредиаковского до Твардовского. М.: Художественная литература, 2016. 680 с.
7. Ореханова Г. Учитель словесности. Вспоминая Владимира Лакшина // Литературная газета. 2017. №25
8. Липкович Я. Владимир Лакшин и другие // Вестник. 2003. №11 (322).
9. Новый мир. 1953. №12
10. Решетовская Н.Л. Александр Солженицын и читающая Россия. – М.: Советская Россия, 1990 г. - 460 с.
11. Новый мир. 1964. №1. URL: <https://www.chitalnya.ru/work/257651/>
12. Литературная газета. URL: http://www.lgz.ru/last_pub
13. Шохина В. Владимир Лакшин, русский литератор. URL: <http://svpressa.ru/blogs/article/67705/>
14. Лакшин В.Я. Литературно-критические статьи. М.: Гелеос. 2004. – 672 с.
15. Лакшин В. Я. Пути журнальные. Из литературной полемики 60-х годов. М.: Совет. Писатель, 1990. 429 с.
16. Лакшин В. Я. Мир Михаила Булгакова. URL: <http://www.rulit.me/books/mir-mihaila-bulgakova-read-314090-1.html>
17. Литературное обозрение, 1987. №11
18. Знамя. URL: <http://magazines.russ.ru/znamia/>
19. Лакшин В.Я. Стихи и судьба // Знамя, 1987. №3

Статья поступила в редакцию 20.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.111:81'42=111

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИИ АРГУМЕНТАЦИИ В АМЕРИКАНСКИХ ПРЕДВЫБОРНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЯХ

© 2017

Рыжикова Марина Дмитриевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры
теории языка, литературы и социолингвистики

Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского
(295051, Россия, Симферополь, улица Лексина, 60, e-mail: marinaryzhikova@yandex.ru)

Аннотация. Аргументация представляется как один из эффективных способов воздействия на реципиента в предвыборных выступлениях кандидатов на пост президента. Изучение языковых техник реализации данной стратегии способствует формированию успешной коммуникации в данном жанре политического дискурса. Цель исследования заключается в определении общих лингвистических приемов, с помощью которых говорящий аргументирует свою позицию. Посредством анализа дискурса выделяются синтаксические и риторические средства, используемые для оказания влияния на адресата. Методом прагматической интерпретации устанавливается их функциональная нагрузка. На материале выступлений кандидатов на пост американского президента, пришедших к власти, показаны функции выявленных методик аргументации: характеристика сторонников и противников образа толерантной, могущественной Америки; формирование упорядоченного видения описываемого явления, акцентирование внимания на насущных проблемах, указание на ошибочные суждения, подчеркивание необходимости изменения существующего положения, противопоставление реальности и желаемого, высказывание обещаний. Было установлено, что эпитет, повтор, антитеза, сравнение, литота, преуменьшение, градация, параллельные и эмфатические конструкции, обособление, инверсия, риторический вопрос не только кратко передают аргументированные утверждения, но и оказывают речевое воздействие. Практическая значимость полученных результатов заключается в их использовании в междисциплинарной (лингвистической и нефилологической) теории и практике.

Ключевые слова: коммуникативная стратегия, аргументация, предвыборное выступление, языковые средства, политический дискурс.

LINGUISTIC MEANS OF REALISATION OF ARGUMENTATIVE STRATEGY IN AMERICAN ELECTION SPEECHES

© 2017

Ryzhikova Marina Dmitrievna, candidate of philological sciences, professor assistant
of «Theory of language, literature and sociolinguistics»

V. I. Vernadskiy Crimean Federal University
(295051, Russia, Simferopol, street Leksina 60, e-mail: marinaryzhikova@yandex.ru)

Abstract. Argumentation is viewed as an effective way in election speeches of the candidates for the American presidential position in order to influence the recipient. Research of language means of realization of the strategy under analysis contributes to formation of successful communication in the given genre of political discourse. The aim of the investigation is to determine common linguistic techniques which serve the speaker's argumentative expression of the opinion. Discourse analysis is used to identify syntactic and rhetoric modes of affecting the addressee. Pragmatic interpretation reveals their functions in the speeches of the candidates who won the election afterwards. The devices are supposed to present well-reasoned characteristics of supporters and opponents of tolerant and mighty America's image, to form a systematized idea of the phenomena described, to emphasize acute problems, to point out wrong judgments, to underline the necessity to change the real state of affairs, to oppose reality and imagery, to express promises. The study proves that epithet, repetition, antithesis, simile, litotes, meiosis, climax, parallel and emphatic constructions, detachment, inversion, rhetoric questions not only represent argumentative statements, but also produce a certain impact on the interlocutor. The results can be applied in both linguistic and non-linguistic theory and practice.

Keywords: communicative strategy, argumentation, election speech, language means, political discourse.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Первоначально, вопросы аргументации исследовались в рамках философии и логики. В результате смены научных парадигм данная проблемная область приобретает междисциплинарный характер и становится предметом анализа прагматики, риторики, социолингвистики, теории коммуникации, когнитивной лингвистики и многих других лингвистических направлений. Актуальность изучения особенностей аргументации с точки зрения разных аспектов подтверждают также многочисленные научные разработки как отечественных, так и зарубежных лингвистов, среди которых следует особенно отметить труды А. Н. Баранова, Н. Д. Арутюновой, А. А. Ивина, В. З. Демьянкова, А. Д. Беловой, Е. С. Кубряковой, Э. Бенвениста, Т. А. ванн Дейка, Дж. Серля и др. При этом, как отмечает А. Н. Баранов, в лингвистике западноевропейских стран и Америки этот вопрос привлекает намного больше внимания [1].

Изучение аргументации способствует моделированию успешной коммуникации [2]. Планирование эффективной речевой деятельности необходимо особенно в той деятельности, где говорящий нацелен оказать воздействие на реципиента с помощью минимальных языковых средств. К таким сферам относится и политика [3], в частности предвыборные выступления кандидатов президентов [4], а одним из таких способов является и

аргументация [5].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В современном языкознании накоплен обширный теоретический и практический материал в области исследования аргументации: как вида речевой деятельности (В. Ф. Берков 2001); в структурном аспекте (Л. Г. Васильев, Ю. И. Касьянова 2012); сквозь призму политического (Т. П. Третьякова 2004, Е. К. Павлова 2005, И. Ю. Логинова 2005) и аргументативного дискурса (О. П. Петрухина 2016); с точки зрения коммуникации (М. Г. Пыжова 2001); с позиций лингвопрагматики (Н. Ю. Фанян 2000) и т.д.

В качестве коммуникативной техники аргументации в лингвистике посвящены работы О. С. Филичевой (рассматривающей аргументацию в научном дискурсе) [6], Т. А. Поляковой и Е. Н. Беловой (изучающих аргументативные стратегии в политическом дискурсе на материале дебатов кандидатов в президенты США) [7], А. Г. Салаховой (описывающей особенности данной стратегии в религиозном Интернет-дискурсе на материале русского языка) [8], Л. И. Шадаевой (анализирующей аргументативные утверждения А. Линкольна) [9] и др.

В жанре предвыборного выступления аргументация изучалась преимущественно в риторическом ас-

пекте. Например, Т. Н. Астафурова исследует данный жанр как институциональный, ритуальный и риторический вид коммуникации. На материале выступлений Ал. Гора и Дж. Буша лингвист выделяет фонетические, лексические, синтаксические и лексико-синтаксические особенности таких текстов [4]. Используя речи тех же политиков, О. В. Райкова анализирует предвыборный дискурс как отдельный вид политической коммуникации [10]. О. В. Атьман описывает риторические черты выступлений кандидатов на пост президента США на материале 2000-2004 гг., характеризуя структуру аргументации и ее способы [11]. М. В. Костюнина представляет аргументацию как тип манипуляции в русскоязычном политическом дискурсе в текстах выступлений политиков за 2008 г. [12], а также сравнивает риторическую специфику исследуемого жанра в речах Б. Обамы и Дж. Маккейна [13]. Данилова А. В. определяет языковые особенности аргументативной и стилистической тактик в текстах предвыборных выступлений Х. Клинтон, указывая на доказательную аргументацию в данном жанре [14]. Кроме того, исследователь классифицирует лексические средства реализации аргументативной стратегии в предвыборных выступлениях Д. Трампа [15]. Е. А. Щербакова и К. В. Боровикова изучают стилистические, семантические и аргументативные тактики в речах Б. Обамы и М. Ромни [16].

Так, обзор научных разработок свидетельствует об отсутствии общей типологии языковых средств реализации стратегии аргументации в жанре предвыборной речи на примере английского языка.

Формирование целей статьи (постановка задания). Цель настоящего исследования заключается в классификации лингвистических средств выражения аргументации в англоязычных предвыборных выступлениях. Материалом для анализа послужили тексты, принадлежащие к исследуемому жанру: отобранные из сети Интернет методом сплошной выборки речи кандидатов в президенты США, одержавших победу на выборах (Дж. Буша, Б. Обамы, Б. Клинтона, Д. Трампа, Р. Рейгана и др.) за период 1960-2017 гг. Задачи изучения предполагают выявление аргументативных языковых способов в предвыборных выступлениях и выделение общих лингвистических приемов. Цель и задачи обуславливают использование методов анализа дискурса и прагматической интерпретации.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Стратегия аргументации понимается как «коммуникативно-общественное единство факторов сознания, мышления и речи» [17, с. 85], определяющее манеру поведения в конкретной коммуникативной ситуации [18, с. 81] и реализующейся посредством коммуникативных ходов путем употребления определенных языковых маркеров. С точки зрения функции анализируемая стратегия характеризуется как вспомогательная речевая техника, нацеленная на усиление эффективного воздействия на адресата. Лингвистические приемы рассматриваются как средства убеждения и классифицируются на основе типологий, предложенных И. Р. Гальпериным [19] и Л. И. Мацько [20].

Анализ показал, что реализация стратегии аргументации осуществляется следующими синтаксическими и риторическими приемами.

Эпитеты используются для создания образности описываемого объекта. Было установлено, что имена прилагательные с положительной семантикой служат характеристике Америки и ее сторонников, а с отрицательной – врагов и противников. Так, Л. Джонсон называет страну богатой и незнающей отдыха, трудолюбивой, подкрепляя образ перечислением всех тех людей, кому государство открывает лучшие возможности (путем противопоставления): «*This great rich, restless country can offer opportunity and education and hope to all – all, black and white, North and South, sharecropper and*

city dweller» [21]. Б. Обама представляет США щедрой, толерантной и сострадательной. При этом с помощью градации кандидат подчеркивает, что так считает весь народ – начиная от иммигрантов заканчивая теми, кто стремится стать главой государства: «*We believe in a generous America, in a compassionate America, in a tolerant America, open to the dreams of an immigrant's daughter who studies in our schools and pledges to our flag. To the young boy on the south side of Chicago who sees a life beyond the nearest street corner. To the furniture worker's child in North Carolina who wants to become a doctor or a scientist, an engineer or an entrepreneur, a diplomat or even a president – that's the future we hope for*» [22].

Анафора способствует формированию упорядоченного образа описываемого события (например, «*So it was at Lexington and Concord. So it was a century ago at Appomattox. So it was last week in Selma, Alabama*» [21]) или привлечению внимания на важные факты: например, на длительность ожидания исполнения обещаний («*A century has passed – more than 100 years – since equality was promised, and yet the Negro is not equal. A century has passed since the day of promise, and the promise is unkept*» [21]); на препятствующие факторы («*American foreign policy cannot be founded on fear. Fear that American workers can't compete. Fear that America will corrupt the world or be corrupted by it*» [23]) В предыдущем примере идея также усиливается антитезой («*and the promise is unkept*») и обособлением («*more than 100 years*»).

Исследование свидетельствует о том, что повтор часто используется наряду с противопоставлением. В этом случае эта техника служит, например, аргументации прав, обязанностей, призыву к действию. Так, Л. Джонсон таким образом указывает на то, что права не исключают друг друга: «*We must preserve the right of free speech and the right of free assembly. But the right of free speech does not carry with it – as has been said – the right to holler fire in a crowded theatre. We must preserve the right to free assembly. But free assembly does not carry with it the right to block public thoroughfares to traffic*» [21]. Д. Трамп с помощью этого приема подчеркивает утраченное: «*We don't have victories anymore. We used to have victories, but we don't have them*» [24].

Следует отметить, что повтор особенно типичен выступлениям Д. Трампа. В его речах данное средство выражает некоторую безнадёжность существующего положения, с которой он намерен бороться, в частности – пример о реальном количестве безработных людей: «*But the real number, the real number is anywhere from 18 to 19 and maybe even 21 percent, and nobody talks about it, because it's a statistic that's full of nonsense*» [24]. Даже в высказываниях о том, какой лидер нужен США, повтор передает чувство безысходности, возможно, намекая: сейчас, как никогда ранее, необходимо менять образ жизни: «*Now, our country needs – our country needs a truly great leader, and we need a truly great leader now. We need a leader that wrote "The Art of the Deal." We need a leader that can bring back our jobs, can bring back our manufacturing, can bring back our military, can take care of our vets. We need somebody that can take the brand of the United States and make it great again. It's not great again. We need – we need somebody – we need somebody that literally will take this country and make it great again. We can do that*» [24].

Эллипсис служит лаконичному аргументированию, передающему суть сообщения. Кандидаты на пост президента с его помощью говорят об основной направленности своей политической деятельности, например: «*I will address these responsibilities as this campaign continues. To each, I bring the same approach: A distinctly American internationalism. Idealism, without illusions. Confidence, without conceit. Realism, in the service of American ideals*» [23], «*You elected us to focus on your jobs, not ours. ... Reducing our deficit. Reforming our tax code. Fixing our immigration system. Freeing ourselves from foreign oil*» [22].

Вероятно, нехарактерным может показаться преуменьшение в качестве аргументации. Однако в сочетании с другими техниками так передается обоснованное утверждение. Например, Л. Джонсон, на первый взгляд, преуменьшает количество погибших в ходе войны, но, использование обособления придает описанию масштаб катастрофы: «*Many of them were brutally assaulted. One good man — a man of God — was killed*» [21].

Литота акцентирует внимание на действия, которые необходимо предпринять, и указывает на ошибочные суждения, например: «*To apply any other test, to deny a man his hopes because of his color or race or his religion or the place of his birth is not only to do injustice, it is to deny Americans and to dishonor the dead who gave their lives for American freedom*» [21], «*American internationalism should not mean action without vision, activity without priority, and missions without end an approach that squanders American will and drains American energy*» [23].

Антитеза представляет оппозицию между реальным и вымышленным, действительностью и желаемым. Так, Л. Джонсон выделяет противоречивость в том, что, несмотря на отсутствие каких-либо препятствий, многие жители страны все еще не имеют права голосовать: «*There is no reason which can excuse the denial of that right. There is no duty which weighs more heavily on us than the duty we have to insure that right. Yet the harsh fact is that in many places in this country men and women are kept from voting simply because they are Negroes*» [21]. При этом говорящий усиливает свои аргументы параллельной конструкцией. Другой кандидат, Д. Трамп, противопоставляет Америку врагам, указывая на потерю страной былой мощи: «*Our enemies are getting stronger and stronger by the way, and we as a country are getting weaker*» [24].

Средством высказывания противопоставления является и сравнение, которое иллюстрирует отличия специфических черт. Этот прием помогает Л. Джонсону представить реализацию своего благого намерения в единстве с народом: «*I came here tonight, not as President Roosevelt came down one time in person to veto a bonus bill; not as President Truman came down one time to urge passage of a railroad bill, but I came down here to ask you to share this task with me*» [21]. Другим примером служит противопоставление Дж. У. Бушом великих возможностей Америки существованию рисков даже для такой могущественной страны: «*Few nations have been given the advantages and opportunities of our own. Few have been more powerful as a country, or more successful as a cause. But there are risks, even for the powerful*» [23].

Инверсия непосредственно акцентирует важную суть, которую стремится донести говорящий. В анализируемом материале таким способом характеризовалась цена созыва парламента в поддержку ущемленных слоев населения (например, «*For the cries of pain and the hymns and protests of oppressed people have summoned into convocation all the majesty of this great government — the government of the greatest nation on earth*» [21]).

Также выражению противоречия между реальностью и необходимостью может служить инверсия, например: «*But rarely in any time does an issue lay bare the secret heart of America itself. Rarely are we met with a challenge, not to our growth or abundance, or our welfare or our security, but rather to the values and the purposes and the meaning of our beloved nation. The issue of equal rights for American Negroes is such an issue. And should we defeat every enemy, and should we double our wealth and conquer the stars, and still be unequal to this issue, then we will have failed as a people and as a nation...*» [21]. В этом случае функция конструкции подкрепляется антитезой и повтором.

Градация как техника аргументации подчеркивает значение конкретных событий и фактов. Например, Б. Обама данным образом выделяет существенные черты Америки, имеющие особую ценность для людей в определенном возрасте: «*We want our kids to grow up in a country where they have access to the best schools and the*

best teachers. We want our children to live in an America that isn't burdened by debt, that isn't weakened by inequality, that isn't threatened by the destructive power of a warming planet. We want to pass on a country that's safe and respected and admired around the world, a nation that is defended by the strongest military on earth and the best troops this world has ever known» [22].

Параллельные конструкции являются наиболее распространенным способом аргументации. Например, Л. Джонсон, говоря о необходимости легализовать право афроамериканцев голосовать на выборах, использует параллельную конструкцию, основанную на разных модальных глаголах, выражающих долженствование: «*We cannot, we must not, refuse to protect the right of every American to vote in every election that he may desire to participate in. And we ought not, and we cannot, and we must not wait another eight months before we get a bill*» [21]. Градация модальных средств обращает внимание реципиента на неотложность принятия соответствующего закона. Идея необходимости также прослеживается в выступлениях Дж. У. Буша, который говорит о наращивании Америкой военной мощи: «*Our forces in the next century must be agile, lethal, readily deployable, and require a minimum of logistical support. We must be able to project our power over long distances, in days or weeks rather than months. Our military must be able to identify targets by a variety of means from a Marine patrol to a satellite*» [23].

Данный прием (что также видно из приведенных выше примеров) зачастую используется в сочетании с противопоставлением. Анализ показал, что такое употребление языковых техник служит убеждению не только в отрицательных фактах, но и в положительных, формируя надежду на лучшее, например: «*There is no cause for pride in what has happened in Selma. There is no cause for self-satisfaction in the long denial of equal rights of millions of Americans. But there is cause for hope and for faith in our Democracy in what is happening here tonight*» [21]. Примером выражения негативного образа служит высказывание Д. Трампа о мигрантах из Мексики (например: «*When Mexico sends its people, they're not sending their best. They're not sending you. They're not sending you. They're sending people that have lots of problems, and they're bringing those problems with us. They're bringing drugs. They're bringing crime. They're rapists. And some, I assume, are good people*» [24]) или об отсутствии рабочих мест для местного населения (например: «*That's right. A lot of people up there can't get jobs. They can't get jobs, because there are no jobs, because China has our jobs and Mexico has our jobs. They all have jobs*» [24]).

Параллельные конструкции способствуют навязыванию создаваемого образа. Так Л. Джонсон характеризует свои качества и заслуги, если станет президентом. При этом он использует не будущее время глаголов (что выражало бы обещания), а прошедшее неопределенное, которое указывает на то, что свою должность Л. Джонсон заслужил бы поступками — оказанием помощи и содействием людям в получении образования, в ситуации голодания, расовой вражды и т.п.: «*I want to be the president who educated young children to the wonders of their world. I want to be the President who helped to feed the hungry and to prepare them to be taxpayers instead of tax eaters. I want to be the President who helped the poor to find their own way and who protected the right of every citizen to vote in every election. I want to be the President who helped to end hatred among his fellow men and who promoted love among the people of all races, all regions and all parties. I want to be the President who helped to end war among the brothers of this earth*» [21].

Еще одним методом выделения важной информации являются эмфатические конструкции, например: «*What makes America exceptional are the bonds that hold together the most diverse nation on earth*» [22].

Риторические вопросы, как правило, подчеркивают проблемные области, например: «*How many white chil-*

dren have gone uneducated? How many white families have lived in stark poverty? How many white lives have been scarred by fear, because we wasted energy and our substance to maintain the barriers of hatred and terror?» [21]; «When was the last time anybody saw us beating, let's say, China in a trade deal? They kill us. I beat China all the time. All the time. When did we beat Japan at anything? They send their cars over by the millions, and what do we do? When was the last time you saw a Chevrolet in Tokyo? It doesn't exist, folks. They beat us all the time» [24]. В последнем примере с помощью повтора кандидат на пост президента говорит о длительности нежелательного положения (эта функция повтора упоминалась выше).

В ходе анализа было выявлено общее морфологическое средство аргументации – будущее неопределенное время глаголов, используемое для выражения твердых обещаний, например: «*This bill will establish a simple, uniform standard It will provide for citizens to be registered by officials of the United States Government It will eliminate tedious, unnecessary lawsuits which delay the right to vote. Finally, this legislation will insure that properly registered individuals are not prohibited from voting. I will welcome the suggestions from all the members of Congress – I have no doubt that I will get some – on ways and means to strengthen this law and to make it effective*» [21], «*I will renew the bond of trust between the American president and the American military. I will defend the American people against missiles and terror. And I will begin creating the military of the next century*» [23].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Анализ исследуемого материала показал, что аргументация является способом убеждения реципиента. В предвыборных выступлениях кандидатов на пост президента, одержавших победу, употребляются такие риторические тропы и фигуры: эпитет, повтор, обособление, градация, литота, преуменьшение, параллельные и эмфатические конструкции, инверсия, риторический вопрос, антитеза, эллипсис и сравнение. Среди морфологических приемов отмечается будущее неопределенное время глаголов. Сочетание нескольких техник способствует успешному достижению коммуникативной цели говорящего в данном жанре политического дискурса. Направлением дальнейших исследований может быть изучение реализации стратегии аргументации в других видах политической деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баранов А. Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход) [Электронный ресурс]. Дисс... д. филол. н.: 10.02.01. Москва, 1990. Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/lingvisticheskaya-teoriya-argumentatsii> (дата обращения: 30.11.2017 г.).
2. Куликова О. В. Лингвопрагматические основания теории аргументации (на материале английского языка) [Электронный ресурс]. Дисс... д. филол. н.: 10.02.04. Москва, 2011. Режим доступа: <http://diss.seluk.ru/av-jazykoznanie/747224-1-lingvopragmaticheskie-osnovaniya-teorii-argumentatsii-na-materiale-angliyskogo-yazika.php> (дата обращения: 30.11.2017 г.).
3. Горшкова О. В. Коммуникативные стратегии и тактики речевого воздействия в американском президентском дискурсе [Электронный ресурс] / О. В. Горшкова, Р. А. Тадинова // Политический дискурс в парадигме научных исследований: сборник статей международной научной конференции / под ред. канд. филол. наук, доц. Д. В. Шапочкина. Тюмень: Вектор Бук, 2014. 135 с. С. 10-17. Режим доступа: https://docviewer.yandex.ua/view/0/?*=ZZgZBFFPKes5LzUKWxXXnKIPIK_Lh7InVyBcI6Imh0dHA6Ly9wb2xpdGxpbnmdlaXN0LnJlL2lhdGVyaWFscy9jb25mLyVEMCVBMiVEMSU4RSVE_MCVCCyVEMCVBNSVEMCVCRVEMSU4QzlwMTQucGRmIiwidGlo6GUiOiLQotGO0LzQtdC90YwyMDE0LnBkZiIsInVpZCI6IjAiLCJ5dSI6IjEjOTI0MDMwMzE1MDQxOTU2NDEiLCJub2lmcFtZSI6dHJlZSwidHMiOiE1

MTIwNzE1NDc4Nzd9&page=17&lang=ru (дата обращения: 30.11.2017 г.).

4. Астафурова Т. Н. Риторика предвыборного выступления [Электронный ресурс] / Т. Н. Астафурова, О. В. Гайкова. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ritorika-predvybornogo-vystupleniya> (дата обращения: 30.11.2017 г.).

5. Ермакова Л. В. Аргументация как вид речевого воздействия в медиадискурсе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/argumentatsiya-kak-vid-rechevogo-vozdeystviya-v-mediadiskurse> (дата обращения: 30.11.2017 г.).

6. Филичева О. С. Стратегия аргументации и способы ее реализации в научном дискурсе // Путь науки. Волгоград: ООО «Издательство «Научное обозрение». 2015. № 1(11). С. 110-112.

7. Полякова Т. А. Стратегии аргументации в современном политическом дискурсе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2012/thesis/s027/s027-003.pdf> (дата обращения: 30.11.2017 г.).

8. Салахова А. Г. Стратегия аргументации в религиозном Интернет-дискурсе // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2010. № 34 (215). С. 109-112.

9. Шадаева Л. И. Стратегии аргументации А. Линкольна [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://konesh.ru/strategii-argumentatsii-a-linkolena.html> (дата обращения: 30.11.2017 г.).

10. Райкова О. В. Предвыборный дискурс как жанр политической коммуникации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://libed.ru/knigi-nauka/436516-3-predvyborniy-diskurs-kak-zhanr-politicheskoy-kommunikatsii-na-materiale-angliyskogo-yazika-dissertatsiya-soiskanie.php> (дата обращения: 30.11.2017 г.).

11. Атьман О. В. Лингвориторические основы аргументации предвыборного дискурса США // Коммуникативные аспекты современной лингвистики и лингводидактики: Материалы международной научной конференции, г. Волгоград, 29 января 2008 г. / Сост. Н. Н. Остринская и др. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2008. С. 190 – 196.

12. Костюнина М. В. Аргументация и манипуляция как средства убеждения в российском политическом дискурсе (на материале предвыборных речей российских политиков за 2008 г.) [Электронный ресурс] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 3. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/argumentatsiya-i-manipulyatsiya-kak-sredstva-ubezhdeniya-v-rossijskom-politicheskom-diskurse-na-materiale-predvybornyh-rechey> (дата обращения: 30.11.2017 г.).

13. Костюнина М. В. Сравнительный анализ риторической аргументации в предвыборном дискурсе Б. Обамы и Дж. Маккейна // Политическая лингвистика. № 2. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2011. С. 125-132.

14. Данилова А. В. Лингвистические средства аргументации в англоязычном политическом дискурсе (на примере предвыборного выступления Хилари Клинтон) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://danilova-sosh37.edusev.ru/articles/tag/lingvisticheskie_sredstva_argumentatsii_v_angloyazychnom_politicheskom_diskurse_na_primere_predvybornogo_vystupleniya_hilari_klin (дата обращения: 30.11.2017 г.).

15. Кууз А. В. Лексические средства аргументации в англоязычном политическом дискурсе (на примере предвыборных речей Д. Трампа) / А. В. Кууз, М. Д. Рыжикова // Апробация. Ежемесячный научно-практический журнал. Махачкала : Научно-издательский центр «Апробация», 2016. № 11 (50). С. 153-154.

16. Щербакова Е. А. Языковые средства реализации аргументации в политическом дискурсе (на материале предвыборных речей Б. Обамы и М. Ромни) [Электронный ресурс] / Е. А. Щербакова, К. В. Боровикова. Режим до-

ступа: http://www.amgpgu.ru/upload/iblock/d2c/shcherbakova_e_a_borovikova_k_v_yazykovye_sredstva_realizatsii_argumentatsii_v_politicheskom_diskurs.pdf (дата обращения 30.11.2017 г.).

17. Фролова И. Е. Стратегія конфронтації в англomовному дискурсі: Монографія. Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. 344 с.

18. Edmondson, W. Spoken Discourse: a Model for Analysis. London, New York: Longman, 1981. 217 p.

19. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. М.: Издательство литературы на иностранных языках, 1958. 462 с.

20. Мацько Л. І. Риторика: Навч. посіб. [2-ге вид., стер.]. К.: Вища шк., 2006. 311 с.

21. Lyndon B. Johnson We Shall Overcome [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.historyplace.com/speeches/johnson.htm> (дата обращения 29.11.2017 г.).

22. Obama B. Obama's re-election speech [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.bbc.com/news/world-20236369> (дата обращения 29.11.2017 г.).

23. Bush G. W. A collection of Bush pre-election speeches, highlighted and with notes [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.takeoverworld.info/citadel.html> (дата обращения 29.11.2017 г.).

24. Trump D. 2016 Presidential Election Campaign Announcement. Speech by Donald Trump [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.electionspeeches.com/donald-trump-speech.htm> (дата обращения 29.11.2017 г.).

Статья поступила в редакцию 12.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 821.61.1

ПОЭМА ДЖ.Г.БАЙРОНА «БЕППО» В ПЕРЕВОДЕ П.А.КОЗЛОВА

© 2017

Рябова Анна Анатольевна, доктор филологических наук,
профессор кафедры перевода и переводоведения
Жаткин Дмитрий Николаевич, доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой перевода и переводоведения

*Пензенский государственный технологический университет
(440039, Россия, Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

Аннотация. В статье осуществлен анализ перевода «венецианской истории» Дж.Г.Байрона «Беппо», созданного русским поэтом XIX в. П.А.Козловым, в сопоставлении с английским оригиналом и переводами В.И.Любича-Романовича, Д.Д.Минаева, В.В.Левика и др. В процессе анализа использовались сравнительно-сопоставительный, сравнительно-типологический и сравнительно-исторический методы исследования, а также приемы комплексного анализа. Ироничность и анекдотичность оригинального произведения позволили П.А.Козлову предложить относительно вольную, но при этом целую передающую авторский замысел интерпретацию, понятую и принятую российскими читателями. Отмечаются композиционные, стилистические, языковые особенности перевода, специфика воссоздания в нем атмосферы венецианского карнавала, элементы русификации, противопоставление естественной Италии и искусственной Англии, характерное для европейского романтизма, смещение драматически острой ситуации, приводящее к внезапному ослаблению эмоционального напряжения. При переводе «венецианской истории» «Беппо» от П.А.Козлова потребовалось глубокое понимание генеалогии байроновского произведения, восходящего своими истоками к итальянским ироикомическим поэмам Л.Ариосто и его современников, к сатирическим и комически-любовным сценам у Шекспира.

Ключевые слова: Дж.Г.Байрон, П.А.Козлов, поэзия, художественный перевод, традиция, русско-английские историко-культурные и литературные связи, межкультурная коммуникация.

G.G.BYRON'S POEM "BEPP" IN P.A.KOZLOV'S TRANSLATION

© 2017

Ryabova Anna Anatolyevna, doctor of philological sciences,
professor of the Chair of Translation and Translation Study
Zhatkin Dmitry Nikolayevich, doctor of philological sciences, professor,
head of the Chair of Translation and Translation Study

*Penza State Technological University
(440039, Russia, Penza, Baydukov Thoroughfare / Gagarin Street, 1a/11, e-mail: ivb40@yandex.ru)*

Abstract. The article presents the analysis of the translation of G.G.Byron's work «Beppo, A Venetian Story» created by the Russian poet of the XIXth century P.A.Kozlov in comparison with the English original and translations of V.Lyubich-Romanovich, D.D.Minayev, V.Levik and other authors. While analyzing comparative and typological, comparative and historical research methods and techniques of the complex analysis were used. Irony and anecdotalism of the original work allowed P.A.Kozlov to make a rather free interpretation, at the same time wholly transferring the author's plan, which was understood and accepted by Russian readers. The article notes compositional, stylistic, language peculiarities of the translation, specifics of reconstruction of the Venetian Carnival atmosphere in it, russification elements, opposition of natural Italy and artificial England characteristic of European Romanticism, shift of the dramatically critical situation leading to sudden weakening of emotional pressure. When translating «Beppo, A Venetian story» P.A.Kozlov needed deep understanding of the genealogy of Byron's work, which has roots in Italian ironic and comic poems by L.Ariosto and his contemporaries, in satirical and comical and love scenes from Shakespeare.

Keywords: G.G.Byron, P.A.Kozlov, poetry, literary translation, tradition, Russian-English historical and cultural and literary relations, cross-cultural communications.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Шутливая повесть «Беппо, венецианская история» («Beppo, A Venetian Story»), созданная Дж.Г.Байроном в октябре 1817 г. в Венеции, снискала популярность в русской литературе. Для А.С.Пушкина она послужила фундаментом для создания оригинального произведения: жанрово и структурно поэма «Беппо» схожа с пушкинской поэмой «Домик в Коломне» (1830), с той лишь разницей, что у Байрона она подготавливает к роману в стихах «Дон Жуан» («Don Juan», 1823), а у Пушкина – определяется уже состоявшейся структурой «Евгения Онегина» (1823–1831). Большую популярность «венецианская история» получила у русских переводчиков. Переводы из Байрона, выполненные видным поэтом и переводчиком, автором элегий и популярных романсов П.А.Козловым, вызвали в свое время восхищение критики, неизменно отмечавшей, что Козлов переводит «чисто байроновским стихом» [1].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Признавая высокие оценки переводов П.А.Козлова из Байрона его современниками, нельзя не отметить, что русский поэт существенно повлиял на русское восприятие Байрона, в некоторой степени разрушив его стиль и представив

образ далекого от политики мастера любовной лирики, элгика и мечтателя, что было отмечено критиками последующего времени, например, Н.М.Демуровой в послесловии к одному из байроновских изданий [см.: 1]. Критические статьи о переводах П.А.Козлова из Байрона, печатавшиеся при жизни переводчика, до настоящего времени не систематизированы и не проанализированы, в связи с чем имеются сложности с установлением особенностей гражданской позиции П.А.Козлова, его места в отечественном литературном процессе.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. «Беппо» Дж.Г.Байрона в жанровом отношении восходит к ироикомическим поэмам в октавах, которые были виртуозно разработаны в творчестве Л.Ариосто и других итальянских мастеров, например, Л.Пульчи; Байрон даже перевел часть его «Большой Морганте» («Morgante Maggiore»). Эпиграф из шекспировской комедии «Как вам это понравится» («As you Like it») отражает связь первого произведения Байрона в новом для него жанре с сатирическими и комически-любовными сценами у В.Шекспира (шутки над Мальволио в этой пьесе, а также проделки над Фальстафом в произведениях «Виндзорские насмешницы» («The Merry Wives of Windsor») и «Генрих IV» («King Henry IV», части 1 и 2). Приступая к изображению Лауры, Байрон вспоминает, что Шекспир уже нарисовал подобный тип – Дездемону

в трагедии «Отелло» («The Tragedy of Othello»). В письме Дж.Мюррею от 23 октября 1817 г. одним из источников, вдохновивших его на создание поэмы, Байрон также называет остроумную пародию на легенды о короле Артуре (сознательную имитацию Пульчи) своего соотечественника Дж.Х.Фрира, напечатавшего ее под псевдонимом Уистлкрафт (Whistlecraft) [2]. «Беппо» был написан между «Манфредом» («Manfred») и IV песней «Чайльд-Гарольда» («Child-Harold»). По этому поводу П.С.Коган заметил, что «среди стихов, звучавших похоронной песнью земным радостям и тревогам, писались строфы, полные смеха и заразительного веселья, среди героев, звавших к отречению от земли, тоскующих и грезящих о несбыточных идеалах, появились причудливые фигуры в “масках клоунов и арлекинов”, в нарядах “всех времен и народов”, кружащиеся под веселые звуки гитары, этой традиционной спутницы венецианского карнавала!» [2]. Поэма стала своеобразным этюдом к роману в стихах «Дон Жуан», ибо уже в ней Байрон отыскал и соотношение между планами героев и автора, и богатейшую ироническую палитру, и строфику. В ней видны проблески новых интересов и устремлений поэта. Еще немецкий критик К.Бляйбтрой в книге «Байрон Сверхчеловек» («Byron der Uebermensch») назвал «Беппо» подготовкой к «Дон Жуану», заметив, что «каждое произведение Байрона как бы выросло из предыдущего с удивительной последовательностью» [2].

Жанрово-композиционная структура поэмы трехступенчатая: **анекдотический протосюжет** – муж, застающий жену с любовником, – актуализируется в **новеллистическом сюжете** – истории о возвращении Беппо к Лауре, при этом сам процесс рассказывания составляет **большой актуализированный сюжет**, при воссоздании которого преподнесение истории оказывается более важным, чем содержание того, что происходило с действующими лицами. Авторское «я» составляет внутренний нерв произведения (из 99 октав 54 посвящены героям, 45 позволяя автору раскрыть богатство своего поэтического видения, блеснуть искусством остроумия, свободной беседы, наблюдательностью, способностью подчинить своей творческой воле любой материал). Для сбалансированности объективного (геройного) аспекта и субъективного (авторского) плана Байрон вносит оттенок «документальности» в череду событий – случай из жизни возникает спонтанно, когда в преддверии венецианского карнавала автор хочет поделиться своими знаниями об этом празднике, его обычаях и прелестных участниках. Беппо, Лаура, любовник-граф воспринимаются не как герои литературного произведения, а как фигуры, связанные с условной реальностью предания и безусловной реальностью Венеции. Такое взаимодействие **большого лирического** и **малого новеллистического** контекстов придает особую многомерность поэме Байрона. Первый практически не ограничен во времени, пространстве и выборе объектов – сюжетно открыт; второй – сюжетно завершен в рамках конкретного события, произошедшего с определенными лицами, в определенном месте и в определенное время: «Вокруг анекдота полустолетней давности развернут узор живых, современных проблем: непритязательный рассказ о вернувшемся муже вызывает к жизни вопросы политики, свободы, просвещения, искусства» [3, с. 67].

С первых строф произведения Байрон сразу погружает читателя в атмосферу венецианского карнавала, мастерски используя перечисление герундия, что придает действию необычайную динамичность: «The People take their fill of recreation, / And buy repentance, ere they grow devout, / <...>, / With **fiddling, feasting, dancing, drinking, masking**, / And other things which may be had for asking» [4, p. 1] [Люди предаются отдыху / И находят повод для раскаяния, прежде чем они обратятся к богу, / <...>, / **Игрой, пированьем, танцами, питьем, ряженьем** / И другими занятиями, которые можно получить, если попросить] и “<...> and Prudery flings aside her fet-

ter, / And Gaiety on restless tiptoe hovers, / Giggling with all the Gallants who beset her; / And there are Songs and quavers, **roaring, humming**, / Guitars, and every other sort of **strumming**” [4, p. 2] [<...> и Притворная стыдливость сбрасывает свои путы, / И Веселость неутомонно на цыпочках кружит, / Хихикая со всеми кавалерами, которые окружают ее; / И Песни и трели, **хохот, гул**, / Гитары и другие виды **бренчания**].

В своем переводе П.А.Козлов скорее показывает не разнообразие, а вседозволенность, отсутствие каких бы то ни было ограничений: «Готовясь к покаянию <...> / <...> / Веселью все предаваться рады; / Тогда в ходу пиры и маскарады» [5, с. 291] и «Веселье разрушает все преграды; / Разгул царит; притворство без цепи; / Любовники ликуют; серенады, / Романсы, песни, **страстный шепот пар** / Волшебно вторят рокоту гитар» [5, с. 291]. Перевод В.И.Любича-Романовича весьма волен: «...увеселенья / С ума всех сводят, так, что страх! / Но <...> / <...> пост великий наступил, / Папист безумье позабыл / И маску шутовскую скинул; / Замолкли пляски и пиры, / Конец забавам с той поры» [6, с. 1] и «<...> закипели / Сердца восторгом; цепи – прочь! / Их день жеманный налагает. / Шум, хохот, **шепот страстных пар**, / Рулады, песни, звон гитар, / Веселость резвая летает; / У всех на мысли цель одна – / Исчерпать радости до дна» [6, с. 2]. Анонимный прозаический перевод характеризуетсся буквализмом, небрежностью фраз (например, «порхая на неутомимом носке»), несмотря на свою смысловую близость оригиналу: «...всякий <...> с избытком предается удовольствиям и, прежде чем вдаться в благочестие, припасает поводы к раскаянию при помощи **игры на скрипке, пированья, танцев, поночек, перереяжений** и всего остального, что можно получить по запросу» [7, с. 465] и «...жеманство сбрасывает свои путы и веселье, порхая на неутомимом носке, хохочет со всеми осаждающими его волокитами. Всюду раздаются **песни, трели, возгласы, звон гитары** вместе с иным разнообразным **бренчанием**» [7, с. 465]. Ощутимо, что Д.Д.Минаев в своей интерпретации использовал находки предыдущих переводчиков (например, его фраза «шепот страстной пары» явно заимствована у В.И.Любича-Романовича или П.А.Козлова («страстный шепот пар», «шепот страстных пар»): «Они (католики) <...> / <...> / С спасительной, как думаю я, целью / Бегут отдаться общему веселью; / Готовясь к покаянию, спешат / В блистательный и пестрый маскарад, / Где в вихре **песен, музыки и пляски**, / Скользят и вьются бешеные **маски**» [8, с. 118] (более ранние редакции отличаются в основном пунктуационными изменениями [см.: 9; 10]) и «Разгул и плеск! На языке у всех / **Запас острот и неподдельный смех; / И звук рулад, и шепот страстной пары** / Сливаются с **аккордами гитары**» [8, с. 118]. Наиболее лаконичен в своем прочтении В.В.Левик: «Грешни смелей, чтоб каяться потом! / <...> / Все испытать спешат <...>: / **Любовь, обжорство, пьянство, маскарад**» [11] и «И нет у целомудрия стыда, / Тогда своим жрецам неутомонным / Веселье отдается без труда. / **Визг, хохот, пенье, скрипки и гитары / И нежный вздох целующейся пары**» [11].

Известно также, что М.Ю.Лермонтов в 1830 г. приступил к переводу «Беппо», однако перевел только первую строфу: «народ веселится и празднует сколько хочет; покупают раскаяние перед тем, чтобы сделаться богомольными <...>; **пируют, играют, пляшут, пьют, маскируются** и употребляют всё, что можно получить попросивши» [12].

В «Беппо» Байрон постоянно уходит от венецианской истории, чтобы вновь и вновь обратиться к мыслям об Италии и Англии, представленных им как антиподы. Противопоставление Италии (естественное, истинное, поэтичное начало) и Англии (искусственное, фальшивое, антипоэтичное начало) – характерный прием романтической поэзии. Однако Байрон чужд прямолинейности в оценке Англии, его ирония прекрасно гармонирует

с анекдотичностью истории Лауры и Беппо. Например, в строфе XLIV поэт сравнивает итальянский и английский языки: "I love the language, that *soft bastard Latin*, / Which melts like kisses from a female mouth, / And sounds as if it should be writ on satin, / With syllables which breathe of the sweet South, / And gentle liquids gliding all so pat in / That not a single accent seems uncouth – / Like our harsh Northern whistling, grunting guttural, / Which we're obliged to hiss, and spit, and sputter all" [4, p. 23] [Я люблю этот язык, эту *слегка ломанную латынь*, / Которая тает, как поцелуи женских губ, / И звучит, как будто написана на атласе, / Со слогами, которые дышат нежным Югом, / И мягкими плавными звуками, сглаживающими все, так подходят, / Что ни один акцент не кажется грубым – / Как наш резкий Северный свист, ворчащий, гортанный, / На котором мы обязаны *свистеть*, и *плевать*, и *шипеть*].

Перевод Д.Д.Минаева и здесь напоминает интерпретацию П.А.Козлова, ср.: «Я итальянской речью вдохновен; / *Латыни отпрыск нежный* поцелуем, / Что женскими устами подарен, / Звучит; его я чарами волнуем; / Благословенным югом дышит он... / Красою ж речи север не балуем; / Произнося слова родной страны, / *Свистать, шипеть, плеваться* мы должны» (П.А.Козлов) [5, с. 305] – «Люблю тебя, Италии язык! / Ты, каждый слух чаруя и балуя, / Напоминаешь гармонией привыв / Волибный звук святого поцелуя, / С уст женщины сбежавший в сладкий миг. / В том языке – весь юг благоуханный! / Он не похож на наш язык гортанный. / Сравню ль его с наречьем наших стран, / Иль с разговором мхурых англичан, / Которые не могут выражаться, / Чтоб не *шипеть, свистать и не плеваться*?» (Д.Д.Минаев) [8, с. 125]. В переводе В.И.Любича-Романовича отсутствует противопоставление итальянского языка с английским: «Люблю я этот *милый, гибкий / Язык самих богов! дитя / Латыни мощной*, что с улыбкой / На свет взглянуло и, шутя, / Играет звуками своими; / В стихах у Данта он гремит, / В устах красавицы звучит / Лишь поцелуями одними. / Богатый звонких рифм родник. / Вот твой, поэзия, язык!» [6, с. 17]. И только прозаический перевод сохранил сравнение итальянского языка с записью на атласе: «Мне нравится и язык, эта *милая испорченная латынь, которая тает, как поцелуи женских губ; в словах, дышащих пленительным югом, столько неги, как будто они начертаны на атласе*; с мягкой плавностью они струятся без единого неприятного созвучия в роде нашего резкого, северного присвистывания, гортанного хрюканья, которое мы *извергаем с шипением и плевками*» [7, с. 473]. В позднейшем переводе В.В.Левика посредством анафоры усилена восторженность итальянским языком: «Люблю язык! *Латыни гордый внук, / Как нежен он в признаньях сладострастных! / Как дышит в нем благоуханный юг! / Как сладок звон его певучих гласных!* / Не то что наш, рожденный в царстве व्यог / И полный звуков тусклых и неясных, / Такой язык, что, говоря на нем, / Мы *харкаем, свистим или плюем*» [11].

Ирония по отношению к любимой Англии показана Байроном при помощи многочисленных повторов, например, в строфе XLVII: "I like to speak and lucubrate my fill; / I like the Government (but that is not it); / I like the freedom of the press and quill; / I like the Habeas Corpus (when we've got it); / I like a parliamentary debate, / Particularly when 'tis not too late" [4, p. 25] [Мне нравится выражать и формулировать мои мысли; / Мне нравится Правительство (но это не оно); / Мне нравится свобода печати и слова; / Мне нравится Хабеас корпус акт (когда у нас есть он); / Мне нравится парламентские дебаты, / Особенно когда не слишком поздно]. В переводе В.И.Любича-Романовича данный эпизод отсутствует (как и два последующих); П.А.Козлов не придавал значения повторам, интерпретируя эпизод довольно вольно: «К правительству я отношусь не строго; / Мне бесконтрольной прессы голос мил, / Худить свой

край я не ишу предлога, / Лишь только бы свободе он служил; / *Люблю я* и парламентские прения, / Когда не бесконечно их теченье» [5, с. 306] (П.А.Козлов); ср.: «Я *люблю* выражать и усидчиво разрабатывать переполняющие меня мысли, *я люблю* свободу печати и пера, *я люблю* хартию Habeas corpus (когда мы ею в действительности пользуемся), *я люблю* парламентские прения, в особенности, если они не затягиваются слишком поздно» (Аноним) [7, с. 473 – 474] – «Оставшись верен этой похвале, / *Люблю* ее <твое> правительство, порядки, / *Люблю* свободу в английской земле – / Пока ее имеют англичане – / Права пера в литературном стане, / *Люблю* типографический станок, / Которого стеснить никто не мог, / *Люблю я* шум парламентского спора, / Лишь только б он оканчивался скоро» (Д.Д.Минаев) [8, с. 126] – «*Люблю* болтать с друзьями до рассвета, / *Люблю* в журналах мир и на земле, / Правительство *люблю я* (но не это), / *Люблю* закон (но пусть лежит в столе), / *Люблю* парламент и *люблю я* прения, / Но не *люблю я* претъ до одуренья» (В.В.Левик) [11].

Чуть точнее оказался П.А.Козлов при передаче повторов XLVIII строфы: "I like the taxes, when they're not too many; / I like a sea-coal fire, when not too dear; / I like a beef-steak, too, as well as any; / Have no objection to a pot of beer; / I like the weather – when it is not rainy – / That is, I like two months of every Year; / And so God save the Regent, Church, and King! / Which means that I like all and every thing" [4, p. 25] [Мне нравятся налоги, когда их не слишком много; / Мне нравится огонь от битумного угля, если он не слишком дорогой; / Мне нравится бифштекс, также, как и всем; / Не возражаю против кружки пива; / Мне нравится погода – когда нет дождя – / То есть, мне нравятся два месяца каждого Года; / Итак, Бог храни Регента, Церковь и Короля! / Что означает, что мне нравятся всё и все] – «Налоги я *люблю*, коль мало их; / Камина свет, коль дешево топливо; / Когда не слышно капель дождевых, / *Люблю я* климат Англии счастливой. / (Но много ль насчитаем дней таких?) / Бифштекс *люблю*; не прочь от кружки пива... / Чтоб доказать, что всех и все *люблю*, / Я Регента и Церковь похваляю!» [5, с. 307]; ср.: «Я *люблю* подати, если они не слишком многочисленны, *я люблю* пламя горящего каменного угля, когда он не слишком дорог, *я люблю* бифштекс не менее, чем кто-либо другой, и ничего не имею против кружки пива, *я люблю* погоду, когда она не дождлива, т.е., иначе говоря, два месяца в году. И таким образом, да сохранит небо регента, церковь и короля, что означает, как мне нравится все и всё» (Аноним) [7, с. 474] – «*Люблю* налог, который не тяжел, / И огонек, пылающий в камине, / *Люблю* бифштекс, поставленный на стол, / И пиво я *люблю* еще донныне; / *Люблю*, покамест дождик не пошел, / Хорошую погоду; а погода / Бывает хороша в течение года / Три месяца, и то едва-едва. / Итак, *люблю* Британию права, / Ее граждан солидность и свободу / И не совсем веселую природу» (Д.Д.Минаев) [8, с. 126]; «*Люблю я* уголь, но недорогого, / *Люблю* налоги, только небольшие, / *Люблю* бифштекс, и все равно какой, / За кружкой пива я в своей стихии. / *Люблю* (не в дождь) гулять часок-другой, / У нас в году два месяца сухие. / Клянусь регенту, церкви, королю, / Что даже их, как все и вся, *люблю*» (В.В.Левик) [11].

В переводе XLIX строфы П.А.Козлов вносит повтор («люблю») из предыдущего эпизода, при этом не особо соблюдая повтор местоимения «наш»: "Our standing Army, and disbanded Seamen, / Poor's rate, Reform, my own, the nation's debt, / Our little Riots just to show we're free men, / Our trifling Bankruptcies in the Gazette, / Our cloudy Climate, and our chilly Women; / All these I can forgive, and those forget, / And greatly venerate our recent glories, / And wish they were not owing to the Tories" [4, p. 26] [Наша постоянная Армия и расформированные Моряки, / Уровень бедности, Реформа, мой собственный, национальный долг, / Наши небольшие Беспорядки, только чтобы показать, что мы – свободные люди, /

Наши пустяковые Несостоятельности в Бюллетене, / *Наши* пасмурный Климат и *наши* холодные Женщины; / Всё это я могу простить, а то – забыть, / И глубоко уважаю *наши* недавние победы, / И жаль, что они были благодаря Тори] – «Люблю войска, что в бой идти готовы; / Мне жаль, что оскудел *наш* славный флот; / Я рад, когда срывать с себя оковы / Готов свободу любящий народ. / Могу забыть, что климат дан суровый / Моей стране; что *наши* дамы – лед; / Победрами горжусь, но полн печали, / Что их не мы, а тори одержали» [5, с. 307]; ср.: «*Нашу* постоянную армию и моряков в отпуску, сбор для бедных, реформу, мой собственный и государственный долг, *наши* небольшие волнения, имеющие целью показать, что мы свободный народ, *наши* пустяжные банкротства, оповещенные в газете, *наш* сырой климат и холодных женщин, – всем этим я могу простить, а тех других забыть. Я глубоко благоговею перед *нашими* триумфами и желал бы, чтобы мы были обязаны за них не ториям» (Аноним) [7, с. 474] – «Ее солдат и темных фабрик дым, / Ее проекты, подати, реформы / И митинги, которыми хотим / Себя уверить с очей давних пор мы, / Что мы – народ свободный; мной любим / Ее банкротств тяжелых список длинный / И лед, и холод леди *нашей* чинной, / И *наш* холодный северный туман – / Ну, словом – все в отчизне англичан, / Как есть теперь, или как прежде было, / Мне кажется пленительно и мило» (Д.Д.Минаев) [8, с. 126]; «Налог на нищих, долг национальный, / Свой долг, реформу, оскудевший флот, / Банкротов списки, вой и свист журнальный / И без свободы множество свобод, / Холодных женщин, климат *наш* печальный / Готов простить, готов забыть их гнет / И *нашу* славу чтить – одно лишь горе: / От всех побед не выиграли б тори!» (В.В.Левик) [11].

Интересен факт привнесения П.А.Козловым русификации в перевод английского произведения. При интерпретации строки “Meantime I drink to your return in *Brandy*” [4, р. 41] [Пока пью за ваше (старых времен) возвращение *Бренди*] П.А.Козлов, равно как и автор прозаического перевода, заменил английский напиток традиционно русским: «Пью *водку*, чтоб вернулись они» (П.А.Козлов) [5, с. 317]; «...я пью пока *водку* за ваше возвращение!» (Аноним) [7, с. 480]. В.И.Любич-Романович пропустил эту строку; Д.Д.Минаев упомянул английский напиток: «Пью горький *джин* за ваше возвращенье» [8, с. 131]; В.В.Левик выбрал нейтральный алкоголь: «...Как буду рад / *Шампанским* твой отпраздновать возврат!» [11].

В «Беппо» Байрона чрезвычайно существен элемент комизма, основанный на несоответствии драматически острой ситуации и неожиданного снятия этого драматизма: «Though Laura sometimes put him in a rage, / ...the Count and He were always friends» [4, р. 51] [Хотя Лаура иногда приводила его в ярость, / ...Граф и Он <Беппо> были всегда друзьями]. П.А.Козлов также кратко и неожиданно передает суть развязки: «Хоть он с Лаурой ссорился, друзьями / Они остались с графом...» [5, с. 324]; ср.: «Любил Лауру очень нежно, / Ее рассказами смешил; / А хоть, порой, и мрачен был, / Все жил довольно безмятежно; / <...> / Граф первым другом был его!» (В.И.Любич-Романович) [6, с. 35]; «...с графом он всегда был дружен, хотя Лаура порой его приводила в исступленье» (Аноним) [7, с. 484]; «Хотя подчас с Лаурой он бывал / И не в ладах... / ...он и граф – приятелями жили» (Д.Д.Минаев) [8, с. 134]; «С женой, по слухам, ссорился немало, / Но графу стал он другом навсегда» (В.В.Левик) [11].

Увлекательный рассказ Байрона завершается не потому, что исчерпан материал (в контексте анекдота и новеллы материал исчерпан, но богатство жизненных наблюдений, раздумий, ассоциаций поэта неисчерпаемо), а потому что автору хочется поставить точку: «My pen is at the bottom of a page, / Which being finish'd, here the story ends; / 'Tis to be wish'd it had been sooner done, / But Stories somehow lengthen when begun» [4, р. 51] [Мое

перо в конце страницы, / Она заканчивается, здесь и истории конец; / Надо было бы раньше это сделать, / Но Истории, однажды начавшись, как-то становятся длиннее]. И, пожалуй, П.А.Козлов оказался наиболее лаконичен в переводе этого кульминационного момента, ср.: «...Места нет: / Окончен лист, и я прощаюсь с вами; / Давно пора уж кончить, но поэт, / Начав повествование, порою, / Никак не может справиться с собою» [5, с. 324]; ср.: «Рассказ мой кончен! За терпенье / Благодарю вас, господа! / Хотя читатель, без сомненья, / За отступление иногда, / Нахмурия брови и зевая, / Конца уж ожидал давно. / Но верьте: право, мудрено / Порой бывает, развивая / Рассказ свой, мысли удержать / И за черту не проскакать» (В.И.Любич-Романович) [6, с. 35–36] – «Мое перо дошло до конца страницы и так как она вся исписана, то здесь же и развязка рассказа; желательно было бы, чтобы она наступила пораньше, но раз начатые повести иногда несколько затягиваются» (Аноним) [7, с. 484] – «Но кончен лист, нет места для пера, / И мой рассказ кончат давно пора. / Давно пора! держусь хоть этой веры, / Но стал писать – и вышел вон из меры» (Д.Д.Минаев) [8, с. 134] – «Листок дописан, и рука устала. / Пора кончать. Вы скажете: о да! / Давно пора, рассказ и так уж длинен. / Я знаю сам, но я ли в том повинен!» (В.В.Левик) [11].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Как видим, на фоне вольного перевода В.И.Любича-Романовича, характеризовавшегося отступлением от октавы, пропуском значимой информации, анонимного прозаического перевода 1904 г. и неотточенного, хотя и талантливого перевода Д.Д.Минаева, опять же с избеганием октав, интерпретация П.А.Козлова может быть названа лучшим прочтением «Беппо» в дореволюционной России. Увиденные Н.М.Демуровой ложно понятая романтичность, слезливость и «дурнотонность» в переводах П.А.Козлова (проиллюстрированы текстом его перевода байроновского стихотворения «Душа моя мрачна» («My Soul is Dark»)) [см.: 1] вряд ли можно относить ко всем его прочтениям П.А.Козловым великого английского романтика, в том числе и к ироничному «Беппо». Перспективным представляется комплексный анализ переводов П.А.Козлова из английских авторов, который позволит в полной мере осмыслить специфику предпочтений переводчика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Демурова Н.М. Послесловие // Байрон Дж.Г. Избранное. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 1979. Режим доступа: http://imadin12.narod.ru/allarticles/article_18.html
2. Коган П.С. Беппо // Байрон Дж.Г. [Полное собрание сочинений: В 3 т.]. – СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1905. – Т. 2. – С. 85–88.
3. Таборисская Е.М. «Домик в Коломне» А.С.Пушкина и «Беппо» Дж.Г.Байрона (к проблеме жанра шутильной поэмы в октавах) // Вестник Череповецкого государственного университета. Филологические науки. – 2011. – №1. – С. 64–68.
4. Beppo, A Venetian Story by Lord Byron. – London: John Murray; Albemarle-Street, 1818. – 52 p.
5. Козлов П.А. Беппо. Венецианская повесть // Козлов П.А. Полное собрание сочинений. – М.: Типолитография Т-ва И.Н.Кушнерева и К°, 1897. – Т. 3. – С. 289–324.
6. Беппо. Венецианская повесть / Вольный перевод из сочинений Байрона В.И.Любича-Романовича // Сын отечества. – 1842. – Ч. II. – №4. – Отд. IV. – С. 1–36.
7. Беппо (Венецианская повесть) / Перевод с позднейшего, исправленного и дополненного английского издания К.Гумберта, А.Богаевской и Стальки // Байрон Дж.Г. Полное собрание сочинений. – Киев; СПб.; Харьков, 1904. – С. 464–484.
8. Беппо. Венецианская повесть / Перевод Д.Д.Минаева // Сочинения лорда Байрона в переводах русских поэтов / Под ред. Н.В.Гербея. – СПб.: в тип. Ф.С.Сушинского, 1874. – Т. 1. – С. 118–134.
9. Беппо. Венецианская повесть лорда Байрона / Перевод Д.Д.Минаева // Современник. – 1863. – Т. 97. –

№8. – Отд. I. – С. 401–438.

10. Беппо. Венецианская повесть / Перевод Д.Д.Минаева // Сочинения лорда Байрона в переводах русских поэтов: [В 5 т.]. – СПб.: в тип. В.Головина, 1864. – Т. 2. – С. 127–168.

11. Беппо. Венецианская повесть / Перевод В.Левика // Байрон Дж.Г. Собрание сочинений: В 4 т. – М.: Правда, 1981. – Т. 3. Режим доступа: http://modernlib.ru/books/bayron_dzhordzh/beppo/read

12. [О переводе фрагмента поэмы Дж.Г.Байрона «Беппо» М.Ю.Лермонтовым] // <http://Lermontov.nib.run/Lermontov/text/period/bipod.him>

***Статья подготовлена по проекту № 17-18-01006
Российского научного фонда.***

Статья поступила в редакцию 28.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КУМЫКСКОЙ ДИАЛЕКТОЛОГИИ

© 2017

Саидов Абдулкерим Магомедович, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
Институт языка, литературы и искусств им. Г. Цадасы Дагестанского НЦ РАН
(367020, Россия, Махачкала, улица М. Гаджиева, 45, e-mail: abdul_1950@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются пути становления и развития кумыкской диалектологии, анализируется степень изученности отдельных диалектов и говоров и их влияние на формирование кумыкского литературного языка, дается краткое описание основных работ исследователей, внесших значительный вклад в решение данной проблемы; затронуты вопросы различия семантики и структуры личных имен в диалектах и их влияние на систему организации правил кумыкской орфографии. Акцентируя внимание на недостаточной изученности некоторых диалектов и их говоров, отслеживая историю переселения терекменцев азербайджанского происхождения из Южного дагестана в Засулакскую Кумыкию, где они в 1736 г. обосновали новое село Темираул, анализируя сохранившиеся в языке темираульцев различия на уровнях фонетики и лексики, автор видит возможность выделения темираульского говора в хасавюртовском диалекте. Отмечает, что в данном диалекте только в говоре с. Темираул (сюда же можно включить селения Костек и Чонтаул, где в свое время осела часть терекменцев) явно обозначены и сохранились огузские элементы и особая мягкость согласных и долгота произношения гласных в последнем слове предложения, не присущих носителям языка других населенных пунктов. Данное положение можно считать ключевым в работе. Кроме того, автор, исходя из ареалов распространения кумыкского языка, считает верным и научно обоснованным выделение не двух, а трех наречий: южное, северное и среднее.

Ключевые слова: кумыкский язык, диалект, говор, литературный язык, консолидация, формирование, орфография, диалектизмы, фонетика, лексика, статус, собственное имя, система правил, историко-культурный и экономический, огузские элементы, Засулакская Кумыкия, долгие гласные.

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE KUMYK DIALECTS

© 2017

Saidov Abdulkarim Magomedovich, candidate of pedagogical Sciences, senior researcher
Institute language, literature and arts G. Tsadasa, Dagestan SC RAS
(367020, Russia, Makhachkala, M. Gadjeva street, 45, e-mail: abdul_1950@mail.ru)

Abstract. The article considers the ways of formation and development of the Kumyk dialects, and analyses the degree of knowledge of individual dialects and sub-dialects and their influence on the formation of the Kumyk literary language, gives a brief description of the major works of scholars who have made significant contributions to the solution of the problem; the issues of the differences in the semantics and structure of personal names in the dialects and their impact on the organizational system of the Kumyk rules of spelling. Focusing on a lack of knowledge of some dialects and sub-dialects, tracking the history of relocation tercumesi of Azerbaijani origin from southern Dagestan in Zasulsky Kumykia, where in 1736 they justified the new village Amirul, analyzing preserved in the language of Temiraliyev differences at the levels of phonetics and lexicon, the author sees the possibility of allocating amirullah dialect in the Khasavyurt dialect. Notes that in this dialect only in the dialect of S. Amirul (this may also include the villages of Kostek and Chontaul, where at one time settled part telecameras) is clearly marked and preserved Oghuz elements and special softness of consonants and the longitude of the vowel in the latter word, is not inherent in native speakers of other settlements. This position can be considered the key to work. In addition, the author, based on the distribution of the Kumyk language, he considers as true and scientifically-based selection of not two but three dialects: southern, Northern, and middle.

Keywords: Kumyk language, dialect, dialect, literary language, consolidation, formation, spelling, dialect, phonetics, vocabulary, status, name, system, rules, historical, cultural and economic, Oghuz elements, long vowels, Zasolotskaya Kumykia.

Изучением диалектной системы кумыкского языка занимались все ведущие исследователи кумыкского языка. К концу 60 -х годов прошлого столетия в кумыкском языке выделялось пять диалектов: хасавюртовский, буйнакский, подгорный, кайтакский и терский. Несмотря на проделанную значительную работу по исследованию диалектов кумыкского языка, все еще остаются нерешенные проблемы.

До 30 -х годов XIX в. диалекты кумыкского языка не изучались в научном плане. В отдельных кумыкских текстах, произведениях, книгах можно заметить некоторые примечания о диалектах, встретить диалектизмы. К этим текстам можно подойти как к диалектологическому материалу, так как они писались на местных говорах. К примеру, вышедшая в 1848 г. в Тифлисе “Татарская грамматика кавказского наречия” Т. Макарова, которая считается первой грамматикой кумыкского языка, написана на основе хасавюртовского диалекта. Хотя Т. Макаров на употребляет слово “диалект”, но впервые выделяет “три наречия в кумыкском языке: шамхальское, кумыкское, кизлярско-моздокское” [1, с. III]. Указанные наречия совпадают с современными буйнакским, хасавюртовским и терским диалектами кумыкского языка. Автор отмечает некоторые особенности хасавюртовского диалекта, проводит сравнительный анализ этих особенностей с сильно отличающимися от литературного языка формами кайтакского диалекта: “... Ногайцы говорят *болмай туруп*, в Дагестане – *болмап*”

[там же]; литературная форма – *болмай*; *болмагъан* «не было».

Также можно найти определенные диалектологические материалы в дореволюционных работах А.А. Шифнера, М. Османова, М.Т. Афанасьева, М.В. Мохира, Ю. Немета, А. Акаева о кумыкском языке и на кумыкском языке.

В публикациях Б. Чобанзаде, посвященных кумыкскому языку, говорится о нормах литературного языка. Данные взгляды и концептуальные подходы изложены в основном в двух его работах, опубликованных в 1925-1926 гг. в г. Баку [2]. Б. Чобанзаде в основном опирается на буйнакский диалект. Он высоко оценил творчество кумыкских поэтов и писателей XIX - начала XX вв. – основоположников кумыкского литературного языка – Йырчы Казака, Магомед-Эфенди Османи (Османова), Маная Алибекова, Абусуфьяна Акая, Темирболата Бийболата и др.

Исследование диалектов кумыкского языка с научной точки зрения связано с именем Н.К. Дмитриева. В 1936 г. с целью изучения тюркских языков Северного Кавказа была создана специальная экспедиция. Над кумыкским языком работали Н.К. Дмитриев и А.А. Сатыбалов. На основе собранного материала А.А. Сатыбалов опубликовал обширную статью о говорах и ономатике кумыкского языка [3], Н.К. Дмитриев написал книгу «Научная грамматика кумыкского языка» [4], которая до сих пор считается единственной научной

грамматикой кумыкского языка. В разделе «Общие сведения о диалектах кумыкского языка» данного издания дается классификация диалектов кумыкского языка и их краткий обзор. Н.К. Дмитриев выделяет три диалекта в кумыкском языке: хасавюртовский, буйнакский и хайдакский, намекая одновременно на то, что это не окончательная классификация. Главной целью исследователя, как он сам подчеркивает, было не глубокое изучение диалектов, а написание грамматики кумыкского языка. Возможно, по этой причине в буйнакский диалект наряду с казанищенским, халимбекаульским, таркинским говорами включены сильно отличающиеся от этого диалекта говоры гелинский, параульский, какашуринский, бугленский и нижнеденгуттаевский, которые в современном кумыкском языке относятся к подгорному диалекту. Кроме того, в классификации не рассмотрены говоры живущих за пределами республики моздокских (Осетия-Алания) и брагунских (Чеченская Республика) кумыков. Основными и ведущими из них он считает первые два, связанные с двумя важнейшими в историко-культурном и экономическом отношении районами. Хасавюртовский и хайдакский диалекты Н.К. Дмитриев называет «полярными диалектами с точки зрения языковой специфики, буйнакский же представляется переходной величиной между первыми двумя» [там же, с. 31]. Однако мы позволим себе не совсем согласиться с таким мнением. Современная диалектная система кумыкского языка представляет иную языковую картину: в кумыкском языке исследователи выделили еще два диалекта: подгорный, словами Н.К. Дмитриева, «переходный» между буйнакским и кайтакским, и терский (кумыки, проживающие на территории Чеченской Республики и Северной Осетии-Алании – около 30 тыс. чел.), на произносительные нормы которого сильно повлиял чеченский язык.

Характеризуя хасавюртовский диалект, Н.К. Дмитриев отмечает: «Территориально хасавюртовский диалект распространяется на три крупных селения: Яхсай, Эндирей и Костек; сюда же относится Ботаюрт. Аулы Яхсай, Эндирей и Костек образуют почти равнобедренный треугольник, если вершиной считать Эндирей, а основанием – линию Костек – Яхсай» [там же, с. 39 – 40].

В данном диалекте Н.К. Дмитриев, в отличие от кайтакского и буйнакского диалектов, не выделяет отдельного говор какого-либо населенного пункта.

Недостаточная изученность диалектной системы, отсутствие теоретических работ затрудняет выработку системы норм орфоэпии и орфографии литературного языка, его научные основы и пути дальнейшего развития, что создает значительные препятствия «для решения сложной проблемы нормализации национальных основ литературного языка» [5, с.14].

Ныне действующие правила кумыкской орфографии близки к нормам литературного произношения, хорошо и полно отражают специфику национальной фонетики и легко доступны как пониманию, так и усвоению и вполне удовлетворяют необходимым требованиям письма. Вместе с тем существующая практика кумыкского правописания во многом нуждается в улучшении в плане единообразия и последовательности. С этой точки зрения необходимо, например, упорядочить правила относительно слитного и раздельного написания сложных, сложносоставных и составных собственных имен. Кроме того, «исследование в сравнительном плане данных топонимии и этнографии, а также изучение апеллятивов, имеющих широкий ареал, позволяет установить носителей того или иного термина» [6, с. 37]. Проблема орфографии антропонимов и топонимов, которая не подчиняется общим законам орфографии, до сих пор остается не решенной в кумыкском языке.

Диалектные отличия и особенности, отсутствие литературной формы придают личному имени особый статус. Отсюда много вариаций одного имени в кумык-

ском языке, что создает определенные проблемы в его русском оформлении – произношении и правописании. Диалектам характерно разное употребление личных имен, особенно сложных мужских имен с компонентом *дин* «религия» и сложных женских имен с компонентом *хан* (*ханым*, *ханум*). Диалектные различия являются причиной их орфографических вариаций в кумыкском языке. Если в хасавюртовском диалекте личное имя в основном имеет одну форму, то в других диалектах эти имена функционируют в нескольких вариантах: *Жамалдин*, *Алевдин*, *Абсалитдин* – мужские имена; *Нюрьяхан*, *Минахан*, *Рабияхан* – женские имена (хасавюртовский диалект); *Жамалитдин*, *Жамалютдюн*, *Жамалутдин*; *Алавдин*, *Алевдюн*, *Алевитдин*, *Алавутдин*, *Алевютдюн*; *Нурияханым* (-ум), *Минаханым* (-ум), *Рабияханым* (-ум).

Личные имена в терском диалекте подвержены сильному влиянию чеченской антропонимики и имеют значительные особенности на всех уровнях языка, они «имеют отличный от литературного языка и других диалектов фонетический облик, ... довольно много заимствованных чеченских имен» [7, с. 141].

В 50 -х годах прошлого века начинается более глубокое, системное изучение диалектов кумыкского языка и его литературных норм. Так, в 1953 г. И.А. Керимов защищает кандидатскую диссертацию по данной проблеме [8]. В дальнейшем он внес значительный вклад в развитие кумыкской диалектологии и литературного языка. В своих работах [9-11] автор на основе общих и специфических черт буйнакского и хасавюртовского диалектов аргументирует необходимость формирования кумыкского литературного языка.

Исследуются вопросы диалектологии и в книге Ю.Д. Джанмазова «Къумукъ тил. Фонетика, орфоэпия ва графика», изданной как учебное пособие для студентов вузов [12].

Начиная с 80 -х г. XX в. усиливается внимание к изучению диалектов кумыкского языка. Н.Х. Ольмесов издает монографию «Фонетика кумыкского языка (система гласных)» [13], где автор исследует фонемный строй кумыкских гласных, дает их артикуляционную характеристику, исследует сингармонические варианты диалектных слов по отношению к литературному языку, делает попытку объяснить ряд закономерностей и явлений современного кумыкского языка на основе диалектов.

В работе Ж.М. Хангишиева «Къумукъ диалектологиясы» [14], где дается краткое описание особенностей лексики, фонетики, орфографии и грамматики всех пяти диалектов и говоров кумыкского языка.

Значительным явлением в изучении диалектов кумыкского языка можно считать монографии Н.Х. Ольмесома «Бораганский говор и его место в системе диалектов кумыкского языка» [15] и «Сравнительно-историческое исследование диалектной системы кумыкского языка. Фонетика. Морфология» [16], в приложении которой впервые приведены диалектологические карты, что несомненно повышает лингвистическую ценность исследования. В работах глубоко анализируются языковые явления диалектной системы кумыкского языка на фонетическом и морфонологическом уровне в сравнительно-историческом плане.

В последние годы повысился интерес к изучению данной проблемы со стороны молодых исследователей, которыми было защищено несколько кандидатских диссертаций. Однако, несмотря на всю проделанную работу по исследованию диалектной системы кумыкского языка, на данном этапе нельзя считать ее изученной в достаточной степени по сравнению с другими тюркскими языками и языками народов Дагестана. Сегодня, кроме общей классификации диалектов, мы не имеем отдельных монографических работ по каждому диалекту. Малоисследованными и неисследованными остаются местные говоры, не определено их количество по диалектам. К примеру, в хасавюртовском диалекте, носители которого составляют значительную часть ку-

мыкского сельского населения (сюда входят кумыкские населенные пункты Хасавюртовского, Бабаюртовского и Кизилюртовского районов, городов Хасавюрта и Кизилюрта – всего сорок населенных пунктов) до сих пор в нем не определено количество говоров. Можно задать вопрос: есть ли они вообще в этом диалекте. Мы не видим особых специфических отличий, по которым можно было бы выделить говоры отдельных населенных пунктов, однако это не значит, что таковых нет вообще. Можно отметить некоторые различия на лексическом уровне, например, в значении “чернильница” в Эндирее употребляют слово “манна” (от слова “ман” мочить), в остальных – “дэвет”; в значении “дурак; дурной” в бабаюртовской зоне употребляется слово “абдал”, в остальных селах – “гъайгев” (в этом значении в других диалектах употребляется слово “авлия”). В сел. Темираул слово “кый” означает “навоз” (как органическое удобрение); в остальных селах – “кизык” (для топки печей в свое время); вместо лит. “бойлуку” подушка (от слова “боюн” – шея) в этом говоре употребляют “ястык”. На фонетическом уровне речи темираульцев характерны огузские элементы, которые отсутствуют в хасавюртовском диалекте: употребление начального [к] вместо литературного [г]: “кес -” резать (в лит. “гес -”); “кесме” (сечка, раздробленный рис).

Темираул расположен на берегу притока р. Койсу, которого поселенцы называли Шабур. Не углубляясь в этимологию, отметим, что это название, по всей вероятности, связано с названием реки Самур в Южном Дагестане, частично пограничной с Азербайджаном, откуда родом терекменцы. В слове произошли фонетические изменения. В настоящее время темираульцы воспринимают его значение как “сабур” – спокойный. Самой отличительной особенностью речи темираульцев является протяжное произношение гласных звуков на последнем слове предложения и своеобразная “мягкость языка” (мягкость согласных и гласных звуков), что обуславливает предпосылки для выделения темираульского говора хасавюртовского диалекта. В данной статье мы не ставили такой цели, лишь обозначаем проблему. Разобраться в этих вопросах без истории и этнографии невозможно. В этом плане позволим себе небольшой экскурс в историю терекменцев – основателей с. Темираул. Терекменцы – особая этническая группа азербайджанцев, проживающая в настоящее время на территории северной части Дербентского района. Они считают себя азербайджанцами, но кумыки называют их “теркеме къумук” – терекменские кумыки. Действительно, язык этих “азербайджанцев” сильно отличается от азербайджанского, образуя как бы гибрид с кумыкским языком. Их в свое время причислили (еще по первым переписям) к азербайджанцам. Существует версия, что эндиреевские князья переселили терекменцев, которые в то время жили в Кайтагском уцмийстве и считались остатками войск Надиршаха, для земледельческих работ, в особенности для выращивания риса. Эти события произошли в конце 1735 года. Терекменцы были “поселены в Костеке и Чонтауле, которые к этому времени уже существовали, и основали в 1736 г. новое селение Темираул (название от имени эндиреевского князя Темира Хамзаева) и впоследствии ассимилировались с кумыками” [17, с. 4], однако в районе они часто напоминают об их происхождении, называя “Темиравул теркеме” (персы).

М.Х. Мансуров, исследователь Засулакской Кумыкии, отмечает: “Жители Темираула, Чонтаула говорят на чисто кумыкском языке. Единственное отличие в том, что несколько заметно в их речи, особенно женщин, некоторое протяжное звучание слов в конце предложения. Во всем остальном они говорят на чисто Хасавюртовском диалекте кумыкского языка и никаких слов, сохранившихся из языка терекменцев в их языке нет” [17, с. 6].

Однако мы считаем, что при глубоком исследовании, Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

язык темираульцев можно выделить в отдельный говор. Несмотря на прошедшие 280 лет со времени переселения и основания Темираула, в данном диалекте только у них сохранилось особенное произношение.

В плане территориально-географическом с севера на юг ареалы диалектов кумыкского языка имеют протяженность около 500 км и располагаются таким образом: терский, хасавюртовский, буйнакский, подгорный и кайтакский.

Исходя из этого, считаем, что существовавшее до сих пор деление кумыков на северные и южные по диалектным различиям не совсем правильно отражает их особенности. Существует достаточно верных и научных обоснований выделить три наречия в кумыкском языке: южное – кайтагский и подгорный диалекты, северное – терский и хасавюртовский диалекты и среднее – буйнакский диалект – населенные пункты Буйнакского и Кумторкалинского районов; к ним примыкают Махачкала с поселками Тарки, Кахулай, Албурикент, Ленинкент, Шамхал. Такое деление позволяет четко определить границы языковых явлений и опорные специфические черты каждого наречия и научные основы литературного языка. Можно констатировать, что сегодня Махачкала с прилегающими поселками, которых мы выделили как населенные пункты среднего наречия и сочетающиеся в себе особенности хасавюртовского и буйнакского диалектов, вполне закономерно составляют основу кумыкского литературного языка. Эти вопросы требуют дальнейшего комплексного исследования, включая и частные, а именно: определения количества говоров, особенно в хасавюртовском диалекте, разработки соответствующим образом методики изучения диалектов, определения и установления до конца соответствующих знаков транскрипции, издания диалектологического словаря кумыкского языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Макаров Т.Н. Татарская грамматика кавказского наречия. Тифлис, 1848. VII + 143 с.
2. Чобанзаде Б.В. Предварительное сообщение о кумыкском наречии (Доклад, зачитанный на заседании Лингвистической комиссии Общества 20.11.1925 г.); «Известия Общества обследования и изучения Азербайджана», №1, Баку, 1926; «Известия Восточного факультета Азербайджанского университета». С. 113-120; 131-132; Заметки о языке и словесности кумыков (на тюркском языке), Баку, 1926. «Кумук дили ве адабияты таткиклери» (на азерб. языке). Баку, 1926. Известия Восточного факультета Азербайджанского государственного университета // «Елдаш/Времена», 17 мая 2013.
3. Сатыбалов А.А. К вопросу об изучении говоров кумыкского языка // Советское языкознание. Т. II. 1938. С. 90-107.
4. Дмитриев Н.К. Грамматика кумыкского языка. М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1940. 203 с.
5. Ольмесов Н.Х. Сравнительно-историческое исследование диалектной системы кумыкского языка. Фонетика. Морфология. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 1997. 326 с.
6. Камалов А.А. Система обозначения, ареалы и терминология топонимии Башкирии // Советская тюркология., 1984, №3. С. 31-40.
7. Ольмесов Н.Х. Бораганский говор и его место в системе диалектов кумыкского языка. Махачкала: РИО ДГУ. Махачкала, 1994. 143 с.
8. Керимов И.А. Кайтакский диалект кумыкского языка. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1953. 16 с.
9. Керимов А.И. Хасавюртовский диалект кумыкского языка // Ученые записки Дагестанского педагогического института. Т.1. Махачкала, 1957. С. 207-232.
10. Керимов И.А. Очерки кумыкской диалектологии. Махачкала, 1967. 154 с.
11. Керимов И. А. Краткая характеристика буйнакского и подгорного диалектов кумыкского языка // Ученые записки Дагестанского ФАН СССР. Т.VI.

Филология и педагогика. Махачкала, 1967. С. 29-47; Там же: Фонетические особенности терского диалекта кумыкского языка. С. 112-122.

12. Джанмавов Ю.Д. Къумукъ тил. Фонетика, орфоэпия ва графика (кум. яз). Махачкала: Дагучпедгиз, 1968. 131 с.

13. Ольмесов Н.Х. Фонетика кумыкского языка (система гласных). РИО ДГУ, 1987. 79 с.

14. Хангишиев Ж.М. Къумукъ диалектологиясы. Магъачкъала: Изд. ДГУ, 1989. 81 с.

15. Ольмесов Н.Х. Бораганский говор и его место в системе диалектов кумыкского языка. Махачкала: РИО ДГУ. Махачкала, 1994. 143 с

16. Ольмесов Н.Х. Сравнительно-историческое исследование диалектной системы кумыкского языка. Фонетика. Морфология. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 1997. 326 с.

17. Мансуров М.Х. История села Темираул (XVIII – XX вв.). Махачкала. 1999. 140 с.

Статья поступила в редакцию 28.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

СОСЛАГАТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЕ КАК ГРАММАТИЧЕСКИЙ МАРКЕР РЕЧЕВОЙ
МАНИПУЛЯТИВНОЙ СТРАТЕГИИ

© 2017

Самофалова Марина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры
межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков*Южный федеральный университет*(344006, Россия, Ростов-на-Дону, улица Большая Садовая, 105/42, e-mail: ignatova.marina@inbox.ru)

Аннотация. Сослагательное наклонение – это не только грамматическая форма, но и яркий речевой сигнал, который помогает диагностировать особенности личности говорящего. Основные значения данного наклонения – это смягчение высказывания, снижение категоричности суждения, создание альтернативной реальности, а также выражение гипотетического желания, рекомендации, вопроса или совета. Данное наклонение реализуется в тексте с помощью форм прошедшего времени глагола, инфинитивом, модальными глаголами или словами с модальным значением, а также эллиптическими предложениями. Данная статья посвящена изучению актуализации сослагательного наклонения в политическом дискурсе, а именно на примере политического интервью. Эти грамматические конструкции являются речевыми маркерами манипулятивной стратегии «Уверенного/неуверенного речевого поведения отправителя текста в речевом событии». Данная стратегия реализуется в тексте в трех планах выражения: плане категорического утверждения, некатегорического утверждения и нейтрального утверждения. Сослагательное наклонение является маркером плана некатегорического утверждения. Говорящий, употребляя в речи большое количество маркеров данного планаманипулятивной стратегии, предстает перед нами как дипломатичный человек, избегающий прямых оценок, категоричных утверждений или возможно даже это говорит о неуверенности в себе.

Ключевые слова: речевая манипулятивная стратегия, план выражения, речевой маркер, сослагательное наклонение, грамматическая конструкция, политический дискурс, политическое интервью, диагностирование особенностей личности.

SUBJUNCTIVE MOOD AS A GRAMMATICAL MARKER OF SPEECH
MANIPULATIVE STRATEGY

© 2017

Samofalova Marina Vladimirovna, candidate of philological science, associated professor
of Intercultural Communication and Foreign Languages Methodology Department
South Federal University(344006, Russia, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya street, 105/42, e-mail: ignatova.marina@inbox.ru)

Abstract. The subjunctive mood is not only a grammatical form, but also a bright speech signal that helps to diagnose the personality of the speaker. The main values of this mood are mitigation of utterance, reduction of categorical judgment, creation of alternative reality, and also expression of hypothetical desire, recommendation, question or advice. This mood is realized in the text with help of the past tense forms of the verb, the infinitive, modal verbs or words with a modal meaning, as well as elliptical sentences. This article is devoted to the study of the actualization of the subjunctive mood in political discourse, namely, the example of a political interview. These grammatical constructions are the speech markers of the manipulative strategy of “Confident / insecure speech behavior of the sender of the text in the speech event”. This strategy is implemented in the text in three expression plans: a categorical statement plan, a non-categorical statement and a neutral statement. The subjunctive mood is the marker of the non-categorical statement plan. The speaker, using in the speech a large number of markers of this plan of the manipulative strategy, appears before us as a diplomatic person, avoiding direct assessments, categorical statements or perhaps even it shows his self-doubt.

Keywords: speech manipulative strategy, expression plan, speech marker, subjunctive mood, grammatical construction, political discourse, political interview, diagnosis of personal characteristics.

Исследования сослагательного наклонения в лингвистике как грамматической категории сводятся к классифицированию форм и конструкций, выделению семантических характеристик и значений. В последнее время ученые стали обращать внимание на коммуникативный аспект использования всех грамматических категорий [1]. Теперь в центре внимания стоит человек, языковая личность, а точнее сознание, которое накапливает опыт взаимодействия с окружающим миром и вырабатывает определенные механизмы речевого поведения [2], [3]. Таким образом, имеют значение не формы, а то, как эти формы существуют в высказывании и выполняют свои функции в речевом потоке [4]. В данной статье мы разберем особенности употребления грамматических маркеров сослагательного наклонения в текстах политического интервью. Сослагательное наклонение является одним из маркеров манипулятивной речевой эмотивно-ориентированной стратегии. Ученые давно обратили внимание на скрытые значения грамматических форм, а именно на соотношенность грамматических форм с речевым поведением говорящего [5, с. 159]. Формы сослагательного наклонения ученые соотносят с неуверенностью авторов в высказывании собственных суждений [6]. Стратегия «Уверенного/неуверенного речевого поведения отправителя текста в речевом событии» является эмотивно-ориентированной, т.е. говорит о речевом поведении отправителя текста. Стратегия «Уверенного/неуверенного речевого поведения» может

существовать в тексте в трех планах выражения – плане категорического утверждения, некатегорического утверждения и нейтрального утверждения. Преобладание маркеров определенного плана связано с волевыми качествами и чертами характера человека [7, с. 49, 142]. Частое актуализирование грамматических речевых сигналов сослагательного наклонения говорит о неуверенности автора [8].

Теперь обратим свое внимание на описании грамматической категории сослагательного наклонения. Ученые сходятся на том, что формы сослагательного наклонения имеют семантику ирреального действия. Термин «ирреалис» стал активно использоваться в настоящее время для обозначения глагольной категории, которая относит коммуникативную ситуацию к гипотетическому миру [9, с. 28], к мысленному или воображаемому развитию событий [10, с. 1]. Данная категория может выражаться в речи не только сослагательным наклонением, а также некоторыми формами прошедшего времени, отрицания, императива, будущего времени и так далее. В данной статье основное наше внимание сфокусировано на грамматических маркерах сослагательного наклонения.

Материалом исследования явились случаи актуализации маркеров сослагательного наклонения в текстах политических интервью, поэтому мы рассмотрим особенности данного жанра. Жанр политического интервью относится к политическому дискурсу также как и

другие, например, правительственные обсуждения, партийные программы, парламентские дебаты, инаугурационные речи президентов.

Специфической чертой данного речевого жанра выступает социальная обусловленность, четкое распределение ролей, в котором основной целью журналиста является раскрытие общественно значимых – положительных и отрицательных – черт политика. Общую речевую ситуацию политического интервью определяют следующие элементы:

- сцена действия, включающая обстановку, место, время;
- условия протекания – физические и социальные;
- культурный подтекст, куда относится противопоставление групп: «Я»/«Мы»; «Мы»/«Они»;
- последствия: позитивные, негативные, иногда даже опасные [11].

Также политическое интервью обладает определенными особенностями как диалогический жанр. Здесь можно выделить такие черты диалогической речи, как:

- персуазивность как намеренное речевое воздействие на адресата;
- полисубъектность – в качестве авторов выступают и политик, и интервьюер; а также адресованность читателю или зрителю;
- информативность;
- спонтанность;
- оценочность [12].

Рассмотрим модели образования сослагательного наклонения. Основной способ выражения сослагательного наклонения – аналитический, т.е. с помощью частицы «бы» или ее варианта «б» [13]. Данные частицы могут употребляться:

- с формами прошедшего времени глагола (посмотрел бы, чтобы пришел);
- с инфинитивами (заплатить бы, чтобы знать);
- с предикативами (можно бы, лучше бы);
- в составе эллиптических предложений с существительными в косвенных падежах (водички бы; тебя б на мое место);
- с союзами чтоб(ы) [14].

С причастиями, деепричастиями и императивами употребление сослагательного наклонения считается ненормативным и очень редким. Сюда же относятся случаи употребления устаревших союзов дабы и кабы.

Сослагательное наклонение как один из речевых маркеров плана некатегорического утверждения манипулятивной стратегии «Уверенного/неуверенного речевого поведения» представляет собой определенный набор значений, типичных для ирреальных наклонений, т.е. для обозначения ситуаций, не существующих в реальном мире [15]. Но семантика сослагательного наклонения довольно сложна в описании, т.к. основная модель актуализации данного наклонения – это придаточные предложения, поэтому каждый вид предикации следует рассматривать отдельно [16, с. 321].

Рассмотрим случаи употребления сослагательного наклонения в политическом дискурсе на примере интервью с В.В. Путиным и Д.А. Медведевым.

Сослагательное наклонение обозначает так называемую альтернативную реальность. В аспекте нереальности оно может быть использовано для актуализации контрфактивного значения. Здесь представлены такие ситуации, которые никогда не происходили в реальном мире и никогда не произойдут, говорящий их рассматривает как принадлежащие к альтернативной реальности. Контрфактивное значение чаще всего выражается сослагательным наклонением с прошедшим временем в независимых конструкциях, также возможно употребление частицы «бы» с инфинитивом [17]. Такая актуализация чаще всего обозначает ситуацию, которая не при каких условиях не возможна. Условия или препятствия невозможности выполнения действия могут быть указаны в придаточном предложении. Например:

«Скорее это расширение возможностей по использованию своих пенсионных накоплений, а не какая-то модель, когда говорят: знаешь, если бы я был на твоём месте, я бы сделал так» (Интервью Д.А. Медведева каналу «Россия 1» 22.05.2015).

Также существует прагматическое употребление сослагательного наклонения [18]. Данное значение сослагательного наклонения актуализируется преимущественно в диалоге, что является очень интересным случаем с точки зрения изучения политических интервью. Говорящий прибегает к реализации таких грамматических единиц для того, чтобы смягчить заявление о собственных намерениях или снизить категоричность своих утверждений [19]. Данное употребление сослагательного наклонения характерно для следующих контекстов, например, при выражении желания, рекомендации, вопроса, совета [20]. Прагматическое сослагательное наклонение встречается в таких грамматических конструкциях, как:

- с глаголами *хотеть* и *хотеться* (*хотела бы, хотелось бы*), часто в диалоге от 1го лица;
- с глаголами, обозначающими разного рода речевые акты: *озвучил бы, попросил бы, предположил бы* и др. от 1го лица;
- с теми же глаголами, но от 2го лица, и в вопросе с глаголом «мочь», который делает звучание вопроса более вежливым.

В переносных употреблениях сослагательное наклонение также может иметь прагматические функции:

- **смягчение заявления о намерениях говорящего**, например:

«Я бы хотел напомнить тем, кто подзабыл, что в советские времена никаких промилле не было» (Интервью Д.А. Медведева каналу «Россия 1» 22.05.2015);

- **снижение категоричности утверждения говорящего**, например:

«Вот куда бы пальцем на карту мира ни ткнёшь, везде Вам будут жаловаться на то, что американские официальные лица вмешиваются в их внутренние политические процессы» (Интервью В.В. Путина Мегин Келли для американского телеканала NBC 5.06.2017);

Желательное значение сослагательного наклонения проявляется также в ситуации, не существующей в реальном мире, но говорящий оценивает ее как положительную [21]. Положительное оценивание в данном случае создается за счет контекста, а также с помощью частиц и наречий. Очень часто такое значение реализуется в конструкциях с инфинитивом, предикативами и существительными:

«Не так быстро, как бы нам хотелось, но структура меняется» (Интервью В.В. Путина Мегин Келли для американского телеканала NBC 5.06.2017);

«Что касается общеэкономической ситуации в целом, я бы не хотел нагонять страстей» (Интервью Д.А. Медведева «Комсомольской правде» 21.05. 2013);

Сослагательное наклонение широко употребляется в придаточных предложениях разных типов, например:

условных;

«И в этой связи нам, даже если бы было желание, смысла-то нет никакого вмешиваться» (Интервью В.В. Путина Мегин Келли для американского телеканала NBC 5.06.2017);

«Если бы все наши проблемы сводились к этим хитовым вопросам, думаю, мы бы жили в очень счастливое время и в сверхкомфортных условиях» (Интервью Д.А. Медведева «Комсомольской правде» 21.05. 2013);

«Если бы было что-нибудь выдающееся, из ряда вон выходящее, он бы, конечно, доложил министру, министр – мне» (Интервью В.В. Путина Мегин Келли для американского телеканала NBC 5.06.2017);

целевых;

«Нам нужно таким образом разогреть внутренний спрос, чтобы мы смогли справиться с неприятными тенденциями» (Интервью Д.А. Медведева

«Комсомольской правде» 21.05. 2013);

«Появится возможность, чтобы часть денег шла в солидарную часть пенсии, а часть - в накопительную» (Интервью Д.А. Медведева «Комсомольской правде» 21.05. 2013).

дополнительных;

«Хочу, чтобы все об этом знали» (Интервью В.В. Путина Владимиру Соловьеву 30.06.2017);

относительных;

«Мы обязаны поменять структуру нашей экономики, которая бы стала надежной опорой для бизнеса» (Интервью Д.А. Медведева «Комсомольской правде» 21.05. 2013);

«Но самое главное - создать систему, которая позволит контролировать эти процессы» (Интервью Д.А. Медведева «Комсомольской правде» 21.05. 2013).

Таким образом, мы рассмотрели актуализацию сослагательного наклонения как маркера манипулятивной речевой стратегии «Уверенного/неуверенного речевого поведения отправителя текста в речевом событии» в текстах политического интервью. В результате данного анализа мы пришли к выводу, что политики довольно часто прибегают к использованию грамматических конструкций сослагательного наклонения в речи. Это говорит о том, что данное наклонение является мощным средством речевого воздействия. Это служит для дипломатически корректного выражения собственной позиции в ситуации, когда нужно избежать прямых оценок, категоричных утверждений. Частая актуализация данных грамматических конструкций может также служить показателем неуверенности в себе. Но данное утверждение едва ли можно применить к описанию личности политика, тем более президента страны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Архипов И. К. Язык и языковая личность: учебное пособие. СПб.: ООО «Книжный дом», 2008. 248 с.
2. Матурана У., Франциско В. Древо познания / пер. с англ. Ю. А. Данилова. М.: Прогресс-Традиция, 2001. 224 с.
3. Givón T. Irrealis and the Subjunctive // Studies in Language. Amsterdam, 1994. № 18 (2). P. 265-337.
4. Palmer F. R. Mood and Modality. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 234 p.
5. Зиндер Л.Р., Строева Т.В. Современный немецкий язык. - М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1957. 420с.
6. Матвеева Г.Г. Диагностирование личностных свойств автора по его речевому поведению. - Ростов-на-Дону: ДЮИ, 1999. -82с.
7. Ленец А.В. Прагмалингвистическая диагностика особенностей речевого поведения немецкого учителя. Дисс. ... канд. филол. наук. - Ростов-на-Дону, 1999. -249с.
8. Матвеева Г.Г. Речевой поступок: содержание и форма// Личность, речь и юридическая практика. Вып.4. Ростов-на-Дону: ДЮИ, 2001. С. 80-84.
9. Матвеева Г.Г. К вопросу о речевых стратегиях скрытого воздействия отправителя текста на его получателя// Личность, речь и юридическая практика. Вып.6. Ростов-на-Дону: ДЮИ, 2003. С.122-128.
10. Урманчиева А. Ю. Седьмое доказательство ирреалиса // Исследования по теории грамматики. М.: Гнозис, 2004. Вып. 3. Ирреалис и ирреальность / ред. Ю. А. Ландер, В. А. Плунгян, А. Ю. Урманчиева. С. 28-75.
11. Михальская А.К. Полевая структура политического дискурса; Метод анализа и описания речевого поведения политика в политическом интервью // Журналистика в 1999 году. Ч. 5. М., 2000. С. 28-70.
12. Беляева Е.А. Диалог аргументативного типа: когнитивные аспекты; структура, семантика, прагматика (на материале русских и английских текстов интервью) : автореферат дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2007. 24 с.
13. Худяков А. А. Теоретическая грамматика английского языка. М.: Издательский центр «Академия», 2005.

256 с.

14. Плунгян В. А. Вид и типология глагольных систем // Труды аспектотологического семинара Филологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова. М.: Издательство Московского университета, 1997. Т. 1 / ред. М. Ю. Чертова.

15. Белоусов В.Н. Краткая русская грамматика. М.: Институт русского языка (Академия наук СССР) «Русский язык», 1989. 639с.

16. Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство. Сборник в честь Е. С. Кубряковой. Сборник статей. Редколлегия: В.А. Виноградов, В.Ф. Новодранова, Н.К. Рябцева. — М.: Языки славянских культур, 2009. 856 с.

17. Шишкина Р.Г. Когнитивно-коммуникативная категория желательности. Дисс. ... канд. филол. наук. - Ижевск, 2001. 165с.

18. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. - М.: Литресс, 2009. 660 с.

19. Ломова О.Е. Речевое поведение актеров в автобиографических текстах (на материале русского и немецкого языков). Дисс. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2004. 159с.

20. Моисеенко Л.А. Речевое поведение авторов военных мемуаров и диагностирование их индивидуальных свойств (на материале немецкого языка). Автореферат дисс. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2000. 19с.

21. Нужнова Е.Е. Прагмалингвистический аспект речевого поведения специалистов в области компьютерной техники. Дисс. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2003. 163с.

22. Интервью В.В. Путина американскому телеканалу NBC <http://kremlin.ru/events/president/news/54688> (дата обращения 5.11.2017).

23. Эксклюзивное интервью Владимира Путина: почему ответ России чувствителен для США <https://www.vesti.ru/doc.html?id=2915605> (дата обращения 5.11.2017).

24. Интервью Дмитрия Медведева «Комсомольской правде» <https://www.rostov.kp.ru/daily/26078/2983174/> (дата обращения 5.11.2017).

25. Интервью Медведева каналу «Россия 1» <https://www.vesti.ru/doc.html?id=2600346> (дата обращения 5.11.2017)

Статья поступила в редакцию 09.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.1

ФРАНЦУЗСКИЙ ЯЗЫК И ФРАНКОФОНΙΑ – МНОГОВЕКОВОЕ КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

© 2017

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. Распространение французского языка в мире неотделимо от действий по сохранению многоязычности во Франции, в Европейском Союзе и других международных организациях. Во все века во Франции существовало языковое законодательство, и на современном этапе активно проводится лингвистическая политика. Главная языковая инстанция – Высший Совет французского языка актуализирует вопросы сохранения лингвистического наследия и функционирования французского языка во всем мире. Постигая французский язык и культуру, мы воссоздаем образ богатейшего многовекового наследия – Французского Средневековья и Возрождения, которые навсегда вошли в мировую историю. Французский язык занимает второе место в мире по популярности и является важной составляющей программы подготовки будущих профессионалов как во Франции, так и за рубежом. Он способствует совершенствованию интеллектуального уровня, погружает в культурный контекст, развивает творческое мышление, усиливает успешную социализацию обучаемого. До официального учреждения Франкофонии, в качестве международного института, это понятие обозначало географические территории, где был распространён французский язык, или совокупность людей, говорящих по-французски. Современный термин «франкофония» обозначает Международную Межправительственную Организацию сотрудничества франкоязычных стран мира. Организация представлена на пяти континентах, в нее входит треть стран, являющихся членами Организации Объединенных Наций. Сегодня французский язык признан международным языком высокой моды, изобразительного и театрального искусства, архитектуры, изысканной кулинарии. Прекрасный язык Мольера и Гюго считается немым атрибутом хорошего воспитания и образования. Актуальность представленной публикации состоит в исследовании феномена французского языка, интеграции языка и французской культуры в мировое наследие человечества.

Ключевые слова: французский язык, история возникновения, многовековая культура, богатейшее наследие, популярность, франкофония, международные организации, обучение французскому языку, воспитание, образование, французские диалекты.

THE FRENCH LANGUAGE AND FRANCOPHONIE AS CENTURIES-OLD CULTURAL HERITAGE OF HUMANITY

© 2017

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 spread of French in the world is inseparable from actions to preserve multilingualism in France, the European Union and other international organizations. In all ages, language legislation existed in France, and at the present stage linguistic policy is actively pursued. The main linguistic instance – the Supreme Council of the French language, actualizes the preservation of the linguistic heritage and the functioning of the French language throughout the world. Learning the French language and culture, we recreate the image of the richest centuries-old heritage – the French Middle Ages and the Renaissance, which have forever entered the world history. French is the second most popular language in the world and is an important part of the training program for future professionals both in France and abroad. It contributes to the improvement of the intellectual level, immerses in the cultural context, develops creative thinking, enhances the successful socialization of the trainee. Prior to the official establishment of Francophonie, as an international institution, this concept denoted geographical areas where the French language was widespread, or a set of people speaking French. The modern term “frankophonia” refers to the International Intergovernmental Organization of Cooperation of the French-speaking countries of the world. The organization is represented on five continents, it includes one third of the countries that are members of the United Nations. Today, French has been recognized as the international language of haute couture, fine and theatrical art, architecture, exquisite cooking. The wonderful language of Moliere and Hugo is considered an indispensable attribute of good upbringing and education. The relevance of the publication is to study the phenomenon of the French language, the integration of language and French culture into the world heritage of mankind.

Keywords: French language, history of origin, centuries-old culture, the richest heritage, popularity, francophonie, international organizations, the French language training, upbringing, education, the French dialects.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Во все времена Франция и французский язык были предметом восхищения писателей, поэтов, художников, очарованных изысканным великолепием, торжественностью страны и красотой языка. И с ними трудно не согласиться. Вдыхая особый воздух этой страны, понимаешь, что сопротивляться ее очарованию невозможно. А изящество и романтизм французского языка завоевывают сердца. Кроме того, этот язык всегда считался немым атрибутом хорошего воспитания и образования. Стоит подчеркнуть, что на протяжении нескольких столетий французский язык имел статус международного – языка дипломатии и политики.

Так исторически сложилось и настоящим подтверждается, что круг участников социально-политического, культурного и профессионального общения на французском языке ограничен и приемлем в использовании для стран, являющихся членами международной организа-

ции «Франкофония». Однако актуальность и значимость французского языка характеризуется не только количеством носителей языка или франкоговорящих, но проявляющих живой интерес к истории, культуре Франции, многовековому, богатейшему наследию нации. Его значение сегодня – нести миру добро, свободомыслие и консолидацию народов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор. В научном психолого-педагогическом сообществе на протяжении многих десятилетий исследуются вопросы, посвященные интеллектуальным, духовно-нравственным и культурным аспектам формирования лингвистической культуры личности и роли иностранных языков. Феномену французского языка и социально-значимому явлению франкофонии посвятили свои исследования известные отечественные лингвисты: Веденина Л.Г. [1], Гак В.Г. [2], Китайгородская Г.А., Реферовская Е.А. [3],

Самохотская И.О., Харитоновна И.В., [4], Щерба Л.В. и др.; зарубежные исследователи: Decaux A. [5], Deniau X. [6], Désirat C. [7], Tristan H., Hérat F. [8], Monnerie An. [9] и др.

Основы культуроведческого течения в методике восходят к философским и лингвистическим концепциям известных ученых и исследователей, обосновывающих положение о том, что изучение иностранного языка должно быть связано с освоением мировосприятия. Такой методической позиции придерживался французский лингвист и педагог Ж. Ласера, который утверждал, что именно сведения о культуре составляют основное богатство образования. Преподаватель не должен ограничиваться узкими языковыми целями. Без обращения к явлениям культуры изучение языка обедняется и сводится к усвоению фонетических, лексических и грамматических явлений [10, с. 218].

Каждый исследователь-лингвист имеет свою точку зрения, собственные убеждения и по-своему выстраивает концепцию относительно сущности французского языка и методики его преподавания. Но в целом их суждения сводятся к следующему. Своеобразие и особенности грамматического и стилистического строя французского языка, эстетическая и эмоциональная окраска, комплекс методик преподавания указывают на необходимость его изучения и неизбежность употребления. Это язык культуры, науки, язык высокообразованных людей.

Формирование целей статьи (постановка задания). Сегодня невозможно удивить кого-либо знаниями иностранного языка. Как правило, это английский язык, и с этим нельзя не согласиться. Однако, в век электроники, приборостроения и лазерных установок, авиационной и космической техники, атомной энергетики необходимо знание второго иностранного языка. И это – французский. Именно в этих областях мировой науки и техники французский язык занимает лидирующую позицию, так как именно Франция является крупнейшим деловым международным партнером.

Некоторое «отчуждение» французского языка на международном уровне и, что особенно удручает, в образовательном процессе, происходит отнюдь не произвольно. Этому способствует искусственное превышение возможностей английского языка (по большей части, американского английского), связанных с появлением и возросшей ролью компьютерных технологий. Утрачивается целый пласт знаний, не только и не столько лингвистических, но и общекультурных, исторических, литературных о французском языке и самой Франции. Постигая иностранный язык, человек приобщается к быту, традициям, литературе, искусству и истории страны изучаемого языка. При обучении французскому языку и культуре, мы воссоздаем образ богатейшего наследия человечества – Французского Средневековья и Возрождения, которые навсегда легли в основу мировой истории.

Актуальность представленной публикации состоит в исследовании феномена французского языка, интеграции языка и французской культуры в мировое наследие человечества.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Обратимся к некоторым историческим периодам появления, становления, распространения и процветания французского языка. Без знания основных исторических событий, повлекших за собой социальные и политические преобразования, утрачивается общее представление о культуре страны и языке.

Французский язык – это язык романской группы, являющийся результатом эволюции народной латыни на территории Галлии, завоеванной римлянами в I веке до н.э. Первые письменные свидетельства о французском языке относятся к VIII веку н.э. В период с XI до начала XIV в. – это период распространения средневеково-

вого французского языка. Французский язык становится международным языком, на котором говорят во всей Европе, и это оставило след во многих европейских языках. Он стал общепринятым официальным языком, на котором написаны законы и которым пользовались в политических отношениях.

После завоевания Англии в 1066 г. норманнами, а именно, Гийомом Победителем (фр.: Guillaume le Conquérant, англ.: William I the Conqueror), нормандский язык уступает место французскому и его господство длится более 300 лет. Английский язык до 72% имеет нормандские и французские корни [11;12]. Факты свидетельствуют, что в ту эпоху на французском говорили больше в Англии, чем во Франции.

Колониальный период способствовал распространению французского языка в Америке, Канаде, Африке, Индокитае, бассейне Индийского и Тихого океанов. В XVII веке устанавливается литературная языковая норма, сохраняющаяся в основном до настоящего времени. С дальнейшим расцветом светской культуры и утверждением Франции в Европе, королевский двор стал средоточием французской культуры, а французский язык стал служить языком дипломатии и аристократического общества европейских стран.

В частности, в России XVIII – XIX вв. французский язык считался «салонным», светским языком, языком поэзии и искусств и признаком образованности. К слову, в аристократических семьях России малолетних детей приучали к французскому языку раньше, чем к родному русскому. Книжные полки теснили оригинальные французские издания, а лучшие сочинения французских классиков-романистов и философов теснили умы молодого поколения и формировали общественно-политическую мысль, развивали жажду познания. Особо просвещенная молодежь читала французские книги в подлиннике. Среди русского дворянского сословия было заведено правило обращения к вышестоящему чину или социальному положению, к человеку старшего возраста и светским дамам исключительно по-французски.

С середины XX века и в XXI столетии французский язык перестает быть самым распространенным, уступая место английскому языку, который становится международным. Однако французский язык остается одним из самых значительных языков мира. Не редко можно встретить рассуждения о том, нужен ли сегодня французский язык. Канули в лету времена, когда в модных домах, в дворянских собраниях, в салонах Анны Павловны Шерер, изыскались только по-французски: того требовало высшее общество. В век повсеместной информатизации и Интернета, когда засилье английского языка (не принимая его авторитета) охватило мир, существует масса аргументов, говорящих в пользу французского языка.

Французский язык сегодня – официальный и рабочий язык ООН и ЮНЕСКО, Совета Европы, официальный язык Олимпийских игр и Интерпола. А во Всемирном почтовом Союзе – это единственный рабочий язык. В настоящее время под эгидой Франции функционирует несколько международных организаций, деятельность которых направлена на распространение французского языка и культуры. Французский используют на многочисленных международных научных съездах и симпозиумах по психологии, философии, праву, медицине. Наряду с англо-американским французский язык имеет «планетарную географию»: он употребляется на пяти континентах земного шара [13, с. 186].

Во Франции во все века существовало языковое законодательство и на современном этапе активно проводится лингвистическая политика. Свидетельством тому является создание высшей языковой инстанции: Высшего Совета французского языка. В компетенции Совета – вопросы функционирования французского языка в самой Франции и использование его во всем мире, а также проблема сохранения целостности языка во фран-

коговорящих странах. Для усиления популяризации французского языка десятки тысяч профессоров, преподавателей-языковедов, выезжают за пределы Франции с благородной миссией распространения и обучения французскому языку других народов. Преподавание языка, таким образом, осуществляется более, чем в 30 странах мира, а выпуск актуальных французских газет и журналов – более чем в 60 странах. Россия также последовательно проводит политику франкофонии, и в этой связи в образовательном законодательстве уже на протяжении многих десятилетий предусмотрено обязательное изучение французского языка, наряду с английским и немецким, в высших и средних учебных заведениях, в специализированных школах.

По мнению многочисленных исследователей, на французском языке сегодня говорят более 270 миллионов человек (согласно данным, приведённым на сайте Французской Академии).

В Европе, помимо Франции, это один из официальных языков Бельгии и Швейцарии. В Америке французский язык используется в провинции Квебек (Канада) – это один из двух официальных языков всей Канады и провинции Нью-Брансуик. В США – в штате Луизиана, на Гаити (франко-креольский язык). В Африке после деколонизации к франкоязычным странам относятся Бенин, Габон, Мали, Конго, Сенегал, Нигер, Кот-д'Ивуар, Того, Заир, Буркина-Фасо, Центральноафриканская республика, где французский язык является официальным. В Алжире, Марокко, Тунисе – два официальных языка: арабский и французский. В Мавритании, Чаде, Джибути, Камеруне – два официальных языка, в том числе французский. На французском языке говорят на острове Маврикий. В странах Азии – Камбодже, Лаосе, Вьетнаме французский язык остается языком образования [14].

Сегодня французский язык необходим специалистам тех отраслей российской экономики, в которых сотрудничество с основными франкоязычными партнерами – Францией, Бельгией, Швейцарией, Канадой и др. является важным фактором экономического развития России, а именно: аэрокосмической промышленности, энергетики, автомобильной и текстильной промышленности, строительства и телекоммуникаций, медицины, юриспруденции, архитектуры; в области фундаментальных исследований по математике и физике [15, с.32].

Продвижение и распространение французского языка в мире неотделимы от действий по сохранению многоязычности во Франции и Европейском Союзе, во всех международных организациях и средствах коммуникации, включая Интернет. Работа по сохранению многоязычности – это работа по сохранению лингвистического и культурного разнообразия и многовекового культурного наследия человечества, а также стабильности в мире. При всеобщей тенденции к глобализации экономики и униформированию культуры и языков только борьба за сохранение лингвистического наследия стран Европы и других континентов поможет сохранить уникальность европейского пространства [16].

Впервые термин «франкофония» (фр.: la francophonie) был употреблён в 1880 году французским географом Онезимо Реклю, который в своей научной классификации жителей планеты решил исходить от языка, на котором они говорят. Вплоть до официального учреждения Франкофонии как международного института это понятие обозначало географические территории, где распространён французский язык, или совокупность людей, говорящих по-французски. В 1968 году слово «франкофония» входит в словари, где получает два основных значения: 1 – владение французским языком, т.е. «быть франкофоном», 2 – сообщество, состоящее из народов, франкоговорящих и интересующихся Францией и ее культурой.

Сегодня термином «Франкофония» обозначают Международную Межправительственную Организа-

цию сотрудничества франкоязычных стран мира. Эта организация объединяет 57 государств, что составляет 200 миллионов человек. Организация представлена на всех пяти континентах, в нее входит примерно треть стран, являющихся членами Организации Объединенных Наций. Главным критерием для вступления в организацию считают не степень владения французским языком населения того или иного государства (хотя это приветствуется), а, скорее, культурные связи с Францией, сложившиеся на протяжении десятилетий и даже веков. Девизом организации служит французское изречение «Равенство, взаимодополняемость, солидарность» (фр. *égalité, complémentarité, solidarité*) [17].

В современном статусе Франкофония существует с 1970 года. Ее возникновение датируется 20 марта 1970 года, когда в столице Нигера было подписано соглашение о создании первой межгосударственной организации франкоговорящих стран. С тех пор ежегодно в марте отмечается Международный день Франкофонии. Это праздник всех франкоговорящих, а также тех, кто интересуется Францией, изучает и любит французский язык. В этот день в посольстве Франции проводятся различные мероприятия, актуализирующие французский язык: конкурс французской песни, демонстрация французской киноклассики, выставка книг и др.

Следует отметить еще один важный факт в деле распространения и популяризации французского языка и явления франкофонии. Существуют международные телевизионные каналы: Radio France International (RFI) и «TV 5», транслирующие программы в более шестидесяти стран мира. RFI ежедневно готовит программы о Франции на французском языке: «Здесь, во Франции» (для тех, кто хочет лучше узнать Францию), информационный блок и обзор ежедневной газеты «Le Monde», посвященный международной политике и экономике, общественной и культурной жизни Франции, «Время песни», «Филигрань» и др.

Значительная часть эфира канала «TV 5», посвящена актуальной информации, новостям, обучению французскому языку в течение восемнадцати часов ежедневно. В программу включаются также документальные фильмы и музыкальные программы с участием известных французских актеров и шансонье. В целом функции телеканала «TV 5» заключаются в пропагандировании французской культуры и франкоязычной коммуникации в мире.

Французский язык занимает второе место в мире по популярности изучения в качестве иностранного языка. Во многих зарубежных и российских вузах курс французского языка является важной составляющей программы подготовки будущих профессионалов. Он направлен на совершенствование и развитие интеллектуального уровня, погружает обучаемого в культурный контекст, помогает развивать творческое мышление, расширяет кругозор, усиливает успешную социализацию студентов. В частности, использование информационных и телекоммуникационных технологий, внедрение технологичных дистанционных обучения предоставляют широкие возможности для интенсификации процесса обучения французскому языку, оптимизации и реструктурирования этого процесса в целях получения навыков самостоятельного поиска, переработки и систематизации информации [18;19].

Результаты фактологических исследований и социологических опросов также показывают, что в последние десятилетия французский язык постепенно утрачивает свою былую востребованность, снижается его ранг значимости. Мы решили провести собственное исследование в виде анкетирования и устных опросов студентов с целью выявления отношения молодого поколения к французскому языку, интереса к нему и необходимости углубленного изучения в вузе. Было задействовано 90 респондентов, которым мы предложили 6 вопросов для определения их мотивации к изучению французского языка:

1. Использование французского языка в профессиональной сфере для общения с франкоязычными партнерами по бизнесу.

2. Овладение французским языком в качестве необходимого условия для трудоустройства или карьеры.

3. Для извлечения необходимой информации из Интернета и других социальных сетей.

4. Изучение французского языка в вузе исключительно с целью сдачи экзамена.

5. В качестве модного увлечения.

6. Для поездки во Францию или франкоязычные страны.

В результате опроса сложилась следующая картина.

Большая часть опрошенных (31 чел.) отдала предпочтение необходимости изучения французского языка для трудоустройства и использования его в будущей профессиональной деятельности. И это вселяет надежду на серьезный и грамотный подход к изучению языка, на ответственное отношение к избранной профессии. Значительное количество респондентов (24 чел.) высказалось за использование французского языка для работы в Интернете и других социальных сетях. При этом была сделана оговорка на то, что в данном случае более выгодно знание английского языка. Нельзя не обратить внимание на то, что опрошенные студенты (16 чел.) стремятся к успешной сдаче экзамена по французскому языку, что также отраднo. Это является стимулом для достаточных и хороших знаний. Наименьшее количество студентов проголосовало за модное увлечение французским языком или за изучение его для поездки во франкоязычные страны (7 и 9 чел. соответственно). Их решение не отрицает, тем не менее, определенного интереса и увлеченности в повседневной жизни французским языком и французской культурой. Такая мотивация также имеет право на существование. К большому сожалению, никто из опрошенных не проявил интереса к изучению французского языка ради самого языка, как средства светского образования и культуры: ведь владение французским во все времена считалось правилом хорошего тона.

Изучение французского языка в средних или высших учебных заведениях, на специальных курсах или в режиме online приносит, разумеется, свои плоды. Но лучшего и более эффективного постижения языка можно достичь только в живой, естественной среде, путем языкового погружения. Речь идет об изучении французского языка во Франции. Удивительная страна, музыка, поэзия, живопись, театральное искусство и кино предоставляют уникальную возможность ознакомиться с оригинальным французским языком и культурой. Такой способ получения языковых знаний является настолько полезным, приятным и интересным, насколько и эффективным. Конечно, существует и потребность в учебной литературе, но естественное пребывание в языковой атмосфере благоприятнее влияет на процесс запоминания необходимых слов и оборотов речи. Регулярная активная практика с носителями языка, чтение литературы, посещение музеев и достопримечательностей страны воссоздают незабываемый образ Франции и французского языка.

Для изучения французского языка во Франции созданы многочисленные курсы, школы, фирмы и т.п. Но лучшим предложением для иностранцев могут служить востребованные и престижные специализированные языковые школы в Париже и в других городах, где существует большой и разнообразный выбор программ обучения по различным направлениям и возможностям. Обучение осуществляется не только при наличии базовых языковых знаний, но имеется возможность изучения французского языка «с нуля» для начинающих, для всех возрастных категорий, включая школьников. По окончании обучения выдается диплом. Студенты также имеют возможность сдать экзамены DELF и DALF, являющиеся наиболее престижными, и также получить дипломы и сертификаты.

Следует сделать акцент еще и на то, что людям, владеющим французским языком, легче освоить и другие языки романской группы, поскольку они принадлежат к романской языковой группе и имеют много сходных орфографических корней в различных словах латинского происхождения. Также могут быть схожи и грамматические правила, что в значительной степени облегчает изучение этих языков. Небезынтересно заметить, что в своем развитии французский язык имел значительное превосходство над своими собратьями по романской группе и ушел далеко вперед в собственном становлении в области стилистики и лексикологии. Колоссальное количество научных терминов, профессиональных лексических единиц и устойчивых выражений различного генеза вообрал в себя французский язык, не уступая латыни, а в плане изысканности и выразительности речи превзошел ее и другие романские языки. Французский язык красив и благороден. Многие известные русские писатели и поэты его любили, изыскались на нем и восхваляли богатство выразительных средств языка. Известно высказывание А.С.Пушкина о французском языке: «Когда я говорю по-французски, я вижу мир в цвете». Французский язык ценят за ясность и точность. Антуан Ривароль (Antoine Rivarol), французский писатель XVIII века утверждал: «Ce qui n'est pas clair n'est pas français» (То, что не ясно, сказано не по-французски).

Ясность и конкретика изложения присущи классическому французскому языку. Однако во многих департаментах Франции существуют региональные диалекты, которые, безусловно, имеют различные отклонения и исключения из правил стилистики, лексического состава и др.

Особенно заметные отличия наблюдаются во франкоязычных странах. В частности, в африканских государствах, бывших французских колониях, в которых французский язык является официальным или государственным, он претерпевает колоссальное влияние местных языков, диалектов, наречий. К примеру, африканский французский не приемлет использование в грамматике свойств, характерных для классического французского. Это неприменение сложных времен и несоблюдение стилистических норм: предложению характерен свободный порядок слов и членов предложения.

На американском континенте в провинции Квебек (Канада) и штате Луизиана (США), где французский язык является официальным, также существуют местные французские диалекты, имеющие свои характерные черты. Это отразилось на фонетике и в большей степени на лексике. Включение англоязычных слов, лексических оборотов и особенностей произношения во французской речи — явление обычное и довольно распространенное для этих регионов.

В странах Азии — Камбодже, Лаосе, Вьетнаме, бывших французских колониях, где французский язык остается языком образования, также царят своеобразные экзотические французские диалекты с большой примесью характерных азиатских включений: в лексику, в грамматический строй языка и, конечно, в фонетику. Азиатский тип произношения любых иностранных слов, в особенности французских (в которых имеются носовые звуки, не характерные для других языков), радикально отличается от европейского. Но в целом, речь весьма понятна и адекватна. Однако следует признать, что французский язык и культура Франции сказались положительным образом на культуре этих стран.

В странах Европы — Швейцарии и Бельгии, несмотря на близость и соседское расположение, французский язык также подвергся влиянию родных для этих государств языков на классический французский. Но это влияние не столь значительно для исконных норм языка: сказывается приграничное с Францией соседство кантонов и провинций этих стран.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Для восстановления

актуальности и прежней позиции французского языка, необходимо всецело его пропагандировать, проводить регулярную работу по его «реабилитации» и незаслуженному забвению, изучать подлинную историю французского языка, знать сферы его функционирования и внедрять эти знания в умы молодого, интеллектуально развивающегося поколения, как в общественной жизни, так и в сфере образования.

Существенным способом восстановления статуса французского языка может быть обучение во Франции. Изучение живого языка, французской культуры, науки и т.д. дают мощный импульс для осуществления различных научных проектов и программ по обучению французскому языку в России не только в рамках лингвистического образования, но и в иных сферах его профессионального употребления.

Также нужно обратить особое внимание на важное предостережение: ни в коей мере нельзя забывать о моде, появившейся у современной молодежи, на употребление французских слов и выражений без достаточного понимания их исконных определений. Это приводит к десемантизации, утративанию оригинального смысла и назначения лексических единиц языка. Незнание языка-оригинала и опустошение значения слов ведет к такому негативному явлению, как засорение русского и родного языков и лингвистической культуры в целом [20].

Несмотря на засилье английского языка, который все более распространяется по свету (безусловно, речь идет не о классическом английском языке великого Шекспира, а об американском английском из многочисленных боевиков), подчас в искаженной форме его не обученных «пользователей», французский язык остается brilliant second (блистательным вторым). Французский язык признан международным языком высокой моды, изобразительного и театрального искусства и архитектуры, изысканной кулинарии. Прекрасный язык Мольера, Гюго и Бальзака всегда был востребованным в высшем обществе. Его изучали и учат сейчас более ста миллионов человек.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Веденина Л.Г. Франция, французы, французский язык. – М.: Просвещение, 2001. – 263 с.
2. Гак В.Г. Французский язык в современном мире // Иностранные языки в школе. – 2002. – №2. – С. 72–80.
3. Реферовская Е.А. Французский язык в Канаде. – Л.: Наука, 1972. – 215 с.
4. Харитонов И.В., Самохотская И.О. Франция как она есть: Книга для чтения по страноведению. Гл.: Французский язык и франкофония. – М.: Владос, 1999. – С. 337–348.
5. Деко А. (Desaux A.) Судьба французского языка в XXI веке / Пер. с франц. Б. Карпов // [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://www.infrance.ru/francais/francais-art/destin/>
6. Deniau X. La francophonie. – Paris: Larousse. – 1995. – 128 p.
7. Désirat C., Tristan H. La langue française au XX-e siècle. – Paris: Bordas, 1976. – 252 p.
8. Héran F. L'unification linguistique de la France // Population et sociétés. – 1993. – №285.
9. Monnerie An. La France aux cent visages. Chapitre: La francophonie. – Paris: Hatier/Didier, 1998. – P. 198–204.
10. Ласера Ж. Реалии французской культуры на уроках французского языка // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам: Сб. статей / Под. ред. Е.М.Верещагина, В.Г.Костомарова. – М., 1974. – С. 217–224.
11. Боуар Мишель. Вильгельм Завоеватель. / Пер. с франц. Е. А. Прониной. – СПб.: Евразия, 2012. – 368 с.
12. Джуэтт Сара Орне. Завоевание Англии норманнами. – Минск: Харвест, 2003. – 304 с.
13. Сидакова Н.В. Аутентичный аудиовизуальный материал как дидактический прием в обучении французскому языку студентов неязыковых специальностей

// Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – Т.5. – №2(15). – С. 185–188.

14. Реферовская Е. А., Бокадорова Н. Ю., Гулыга О. А., Чельшева И. И. Французский язык // Языки мира: Романские языки. – М.: Academia, 2001. – С. 242–243.

15. Лесохина Т.Б., Шейпак С.А. Преемственное обучение французскому языку в школе и нефилологическом вузе в контексте языкового плюрализма // Иностранные языки в школе. – 2004. – №5. – С. 31–39.

16. Французский язык // [Электронный ресурс] – Режим доступа – <http://www.infrance.ru/francais/francais-html>

17. Официальная страница Франкофонии // [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://www.francophonie.org/>

18. Сидакова Н.В., Блиева Ж.М. Исторические предпосылки и перспективы дистанционного обучения в высшей школе. // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. – 2014. – №2(17). – С.207–210.

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.

20. Сидакова Н.В. Характерные черты модернизированного содержания обучения иностранному языку // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова. – 2014. – Т.20 – №5. – С. 201–204.

Статья поступила в редакцию 01.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

© 2017

Синёв Александр Дмитриевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
(660060, Россия, Красноярск, улица Ады Лебедевой, 89, e-mail: byron51@mail.ru)

Аннотация. Рассматриваются диссонансные отношения компонентов минимального дискурса на основе сравнения их на двух уровнях – субстанциональном и семантическом (информативном), что, как показывают результаты эксперимента, приводит либо к аналогии, либо к парсическому диссонансу. В качестве основополагающего тезиса, были взяты конфликтные диссонансные отношения, возникающие в фазовом переходном пространстве минимального дискурса между инициирующей репликой (тонемой) и ответной репликой (акцентемой). Согласно данным проведенного эксперимента, варианты минимальной просодемы выражены слабой позицией тонемы, а также сильной или слабой позициями акцентемы. Воспринимаемые в рамках дискурсивно-просодемного пространства и выступающие в роли структурных компонентов минимального диалогического дискурса, они обнаруживают те же субстанциональные изменения, что и варианты минимальной просодемы, рассматриваемые обособленно, вне рамок диалогического единства. Так, в контексте инвариантно-вариантных отношений тонема-вопрос как вариант минимальной просодемы демонстрирует расширение диапазона частоты основного тона (ЧОТ), в то время как акцентема-ответ, напротив, – его сужение. Это явление подобия, изоморфизма говорит о тождественной природе инвариантных ядерных единиц – тонемы и акцентемы, которые проявляют идентичные субстанциональные изменения независимо от того, рассматриваются ли они на уровне просодемного пространства или выступают в роли структурных компонентов минимального дискурса на уровне дискурсивно-просодемного пространства. Ведущим звеном, связывающим все элементы дискурсивно-просодического уровня языка в единую стройную систему, является просодическая или контингентно-просодическая детерминанта. Благодаря ей, выполняются три основных функции: стабилизирующая, интеграционная и функция управления. Всё это способствует выявлению ядра и периферии в языковом фазовом пространстве, вносит свой вклад в развитие внутренних закономерностей развития языка.

Ключевые слова: диссонанс, дискурс, базисные связи, субстанциональный уровень, семантический уровень, парсический диссонанс, синхронизация, градуальная оппозиция, тонема, акцентема, просодическая детерминанта.

DISSONANCE IN THE FRAMEWORK OF DISCOURSE

© 2017

Sinev Alexander Dmitrievich, candidate of philological sciences, associate professor
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev
(660060, Russia, Krasnoyarsk, 89 Ada Lebedeva Street, e-mail: byron51@mail.ru)

Abstract. There are considered dissonance relations of the minimum discourse components based on comparing them on two levels which are substantial and semantic (informative). According to the experiment results, this leads either to analogy or to partial dissonance. As a fundamental concept, there were taken conflict dissonance relations appearing in the phase transition of minimum discourse space, between the initiating reply (toneme) and answering replica (accenteme). According to the conducted experiment results, the minimum prosodeme variants are expressed by a weak position of toneme and also by a strong or weak positions of accenteme. Perceived in the framework of discourse prosodemic space and appearing in the role of structural components of minimum dialogue discourse, they reveal the same substantial changes as the minimum prosodeme variants considered isolated outside the dialogue unity framework. So, in the context of invariant-variant relations, the toneme-question as a variant of minimum prosodeme, shows the widening of the basic tone frequency range while accenteme-reply on the contrary, shows its narrowing. This phenomenon of similarity or isomorphism, testifies to the identical nature of invariant nucleus units, that is toneme and accenteme which reveal the similar substantial changes irrespective of the fact whether they are considered on the level of prosodemic space or are in the role of structural minimum discourse components on a level of discourse prosodemic space. The leading unit connecting all elements of discourse prosodic language level into a unified well proportioned system is a prosodic or a contingent prosodic determinant. Thanks to it, three main functions are implemented. These are stabilizing, integrating and managing. All this contributes to revealing nucleus and periphery in the language phase space as well as to developing the inner language laws.

Keywords: dissonance, discourse, basic links, substantial level, semantic level, partial dissonance, synchronization, gradual opposition, toneme, accenteme, prosodic determinant.

Как упоминалось ранее, помимо методологического обоснования просодемного языкового пространства, раскрывающего закономерности функционирования и развития просодического уровня языка, Н. А. Коваленко выявляет также минимальный дискурс, рассматривая его в качестве речемыслительной единицы фазового переходного пространства, раскрывает его субстанциональный и информационный объём [4, с. 117].

Говоря о связях, определяющих внутреннюю структуру дискурса, следует сказать, что эти связи отражают, в первую очередь, специфику реализации смысла.

На уровне субстанции эти связи могут быть названы базисными связями, представляющими собой единонаправленное движение частоты основного тона, сопровождаемого расширением диапазона ЧОТ с увеличением количества предударных слогов в сильной позиции тонемы – в противопоставлении с неединонаправленностью ЧОТ, характеризуемого сужением частотного диапазона в сильной позиции акцентемы.

В соответствии с теорией Н.А. Коваленко, субстанциональная противопоставленность просодем сближает

и внутренние единицы минимального дискурса. Но они сближаются ещё в большей степени, если противопоставляются ещё и информативно [3, с. 43].

В рамках этого типа связей на ментальном уровне различают, в частности, *диссонансные*, или конфликтные *связи*. Они представляют собой повторяющиеся, устоявшиеся связи, которые определяют один из наборов взаимоотношений в рамках минимального дискурса.

Нетрудно видеть, что уже в самом понятии *диссонанса* присутствует оценочный – конфликтный – компонент. И морально-этическая оценка действий своих соратников или оппонентов (в случае, например, жанра политического интервью) является одной из главных функций *диссонансного дискурса*. Ценности *диссонанса* находятся в тесной взаимосвязи с установками и взглядами коммуникантов, которые, с одной стороны, представляют определённое национально-культурное сообщество, а с другой – имея собственное пространство, заполняют его значимыми для него сущностями. В *пространстве диссонанса* немаловажную роль играют

личностные системы верований, традиционные системы убеждений. В результате, каждый из участников коммуникативного взаимодействия сообщает партнёру по интеракции свои ценности, и в случае их несовпадения с уже имеющимися у другой стороны идеями и возникает *диссонанс*.

По мнению современного исследователя, ключевым моментом в развитии дискурса являются именно противоречия. Причём дискурс может быть направлен на предупреждение этих противоречий, на их разрешение или на их заострение [1, с. 57-58].

Вообще противоречия, как известно, составляют своего рода основу развития жизни общества. Поэтому они характерны для любого вида деятельности. Во всяком случае, противоречивое отношение человека к чему бы то ни было сохраняется в истории человеческого общества на протяжении сотен или даже тысяч лет. Причём это явление рассматривается как своего рода норма, обусловленная объективными законами развития общества, культуры, человеческого мышления.

С этой точки зрения, диалог, представляющий собой высшую развивающую форму развития людей, предполагает наличие диссонанса между людьми хотя бы в форме межличностного соревнования. Иными словами, понятие диалога в той или иной степени связано с понятием конкуренции, в частности, если интерпретировать данный вид отношений с точки зрения современного системного-синергетического подхода.

Излишне напоминать, что противоположные тенденции, воплощённые в *диссонансе*, являются необходимым импульсом развития языка в современную эпоху. Как отмечает Н.С. Валгина, развитие языка, как и развитие в любой другой сфере жизни и деятельности, не может не стимулироваться противоречивостью протекающих в нём процессов. Именно в борьбе противоположностей проявляется саморазвитие языка [2, с. 19].

Возвращаясь к связям, определяющим внутреннюю структуру минимального дискурса, следует сказать, что оппозиционные связи взаимодействия опосредуются целями, которые преследует каждая из сторон коммуникации – адресант и адресат.

Эти связи целесообразно рассматривать, в сопоставлении двух онтологических планов внутренних единиц (компонентов) дискурса – *информативного* и *субстанционального*, поскольку сознание адресата направлено, прежде всего, на восприятие символа и его соотнесение с соответствующим дискурсом.

Важно иметь в виду, что за основу здесь целесообразно взять информативную составляющую, семантику. Логика сопоставления двух планов – субстанционального и информативного – следующая: с точки зрения семантики, отношения между данными единицами минимального интерактивного дискурса (вопросно-ответного диалогического единства) такие-то и такие-то (в данном случае – *диссонансные*), а на уровне субстанции мы имеем то-то и то-то (слабую или сильную позиции тоны, акцентемы с соответствующей акцентной структурой и тем или иным рисунком изменения диапазона ЧОТ – его расширение или сужение, – явление нейтрализации – в случае трёхсложной просодемы в первичном вопросе и т.д.).

Другими словами, важно ответить на вопрос – каким образом реагирует субстанция, то есть материя на тот или иной вид связей на информативном уровне – наблюдаются ли явления изоморфизма (подобия), двухсторонней поляризации, синхронизации движения по образцу тоны – так называемая «парадоксальная» реакция акцентемы и др.

Всегда ли конфликт (*диссонанс*) на ментальном (информативном) уровне экстраполируется на уровень субстанции?

Помимо прочего, необходимо учитывать ситуативную обусловленность минимального дискурса, характер пресуппозиции, особенности информативных отноше-

ний между репликами диалогического единства как базовой единицы минимального дискурса, а также лексико-грамматические средства, используемые для выражения ситуативного эллипсиса.

Как отмечалось выше, на субстанциональном уровне оппозиционные связи принято называть базисными связями. Эти связи сводятся, в конечном счёте, к единонаправленности движения частоты основного тона, сопровождаемой расширением диапазона этого параметра с увеличением количества предупредных слогов в сильной позиции тоны, в противодействии неединонаправленности частоты основного тона, характеризующейся сужением частотного диапазона в сильной позиции акцентемы.

Наглядным примером информативного противопоставления внутренних единиц минимального дискурса на ментальном уровне является следующее диалогическое единство: «Sugar?» – «Never» («Вам с сахаром?» – «Никогда не употребляю»).

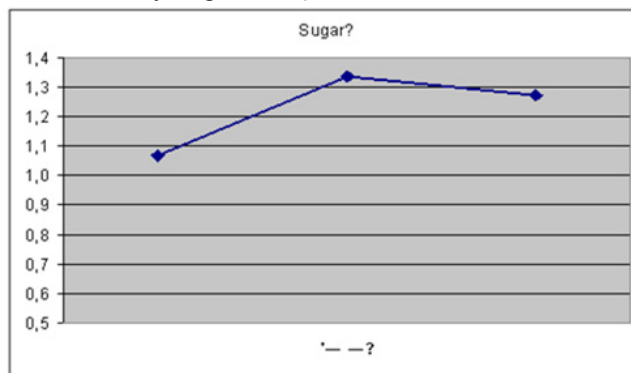


Рисунок 1 - Субстанциональное изменение тоны вопроса в роли структурного компонента минимального дискурса.

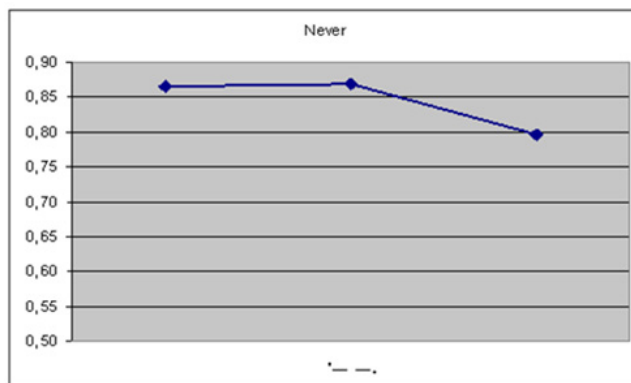


Рисунок 2 - Субстанциональное изменение акцентемы-ответа в роли структурного компонента минимального дискурса.

Согласно рисункам 1 и 2, *диссонанс* на ментальном информативном уровне фактически совпадает с конфликтом субстанции – между ядерными единицами минимальной просодемы – тоном и акцентемой.

Как видим, внутренние единицы просодемного дискурса сближаются в данном случае ещё в большей степени, поскольку они противопоставляются ещё и информативно.

Тем самым лишний раз подтверждается справедливость предположения настоящего исследования относительно того, что ядерные единицы просодемного пространства – тона и акцентема, – образуя речемыслительную единицу путём локализации в едином пространственно-временном поле субъект-субъектных отношений, претерпевают субстанциональные изменения.

Однако, как это было выявлено в результате экспе-

римента, нередко конфликт на ментальном уровне не сопровождается конфликтом между ядерными единицами – тонемой и акцентемой. Субстанция словно «не реагирует» на конфликт на информативном уровне, вернее, реагирует парадоксальным образом. Происходит это, как правило, вследствие выполнения просодической детерминантой стабилизирующей функции. В результате, наблюдается *синхронизация* движения тона по образцу маркированного члена ядерной оппозиции – тонемы, и ответ (акцентема) также приобретает восходящую тональность.

Так, по результатам обработки данных одного из дикторов можно видеть следующее субстанциональное изменение сильной позиции акцентемы:

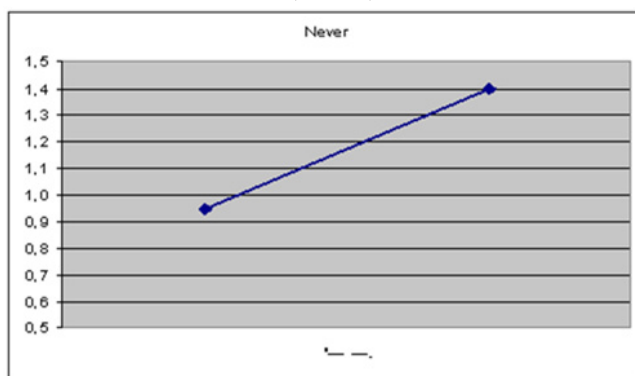


Рисунок 3 - Субстанциональное изменение акцентемы-ответа в роли структурного компонента минимального дискурса.

Как показывает рисунок, управляющий параметр порядка просодическая детерминанта выполняет здесь стабилизирующую функцию, обеспечивая восходящее движение тона. В результате, происходит значительное расширение диапазона ЧОТ.

Данное наблюдение, полученное экспериментальным путём, лишней раз доказывает положение Н.А. Коваленко о том, что в современном американском варианте английского языка параметр порядка просодическая детерминанта имеет восходящую звучность (тональность).

Как мы видели выше, при достаточном разнообразии семантических связей, наблюдаемых на ментальном информативном уровне дискурсивно-просодеического пространства, основополагающее значение имеют, надо думать, именно *диссонансные* (конфликтные) связи.

Центральное, доминирующее место *диссонансных* связей в рамках минимального дискурса обусловлено, по-видимому, конфликтной, противоречивой природой самого диалогического дискурса, противоположными тенденциями в целом, являющимися, как известно, импульсом развития языка в современную эпоху, наконец, одним из основных законов диалектики, раскрывающим источник самодвижения и развития объективного мира и познания – законом единства и борьбы противоположностей.

Не случайно Н.А. Коваленко называет эти связи вторяющимися, устоявшимися, а также пишет на этот счёт следующее: «Удвоенная противопоставленность отражает принцип всеобщей полярности в природе универсальной «развёртки» минимального дискурса» [3, с. 44].

Помимо *диссонансных*, или конфликтных связей, отражающих, по Л. Фёстингеру, существование противоречивых отношений между отдельными элементами в системе знаний, которые, впрочем, сами по себе являются мощным мотивирующим фактором, на ментальном уровне можно также выделить *парсически диссонансные* связи.

В случае *парсического диссонанса*, в отличие *полного*, или «истинного» *диссонанса*, акцентема-ответ, то Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

есть реагирующая реплика заполняет контекстную матрицу не полностью. Возникает своего рода информационная лакуна, которая «закрывается» адресатом требуемым материалом лишь частично. Характерная для *парсического диссонанса* и, шире, диалогического единства в целом пресуппозиция реализуется здесь не в полной мере.

Правда, возникающий информационный пробел компенсируется в какой-то мере *градуальной оппозицией*, дополненной категорией субъективной модальности – отношением адресата к смыслу высказывания.

Наглядным примером иллюстрации *парсического диссонанса*, проявляемого на ментальном информативном уровне в рамках минимального дискурса, является следующее диалогическое единство: «Husband?» – «Not yet» («У Вас муж есть?» – «Пока ещё нет»).

Присутствующее в ответе-акцентеме сочетание отрицательной частицы «not» («не») и наречия «yet» («ещё») в совокупности с имплицуруемым модальным глаголом «will» даёт следующее «расширенное» значение ответной реплики-реакции: «I don't have a husband yet, but I will get married» («Мужа у меня пока ещё нет, но я обязательно выйду замуж»).

С точки зрения субстанции, инициирующая реплика-стимул, выраженная слабой позицией тонемы, обнаруживает традиционное умеренное расширение диапазона ЧОТ, что можно наблюдать на приводимом ниже рисунке.

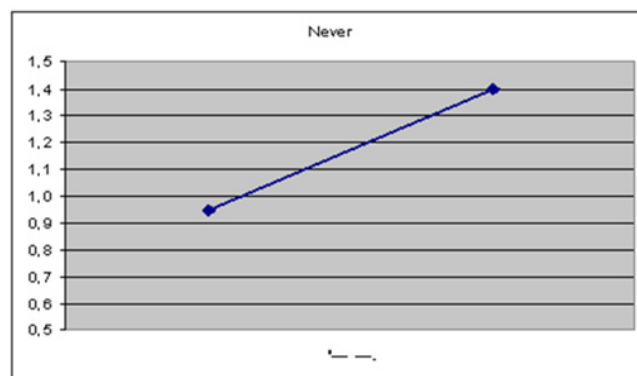


Рисунок 4 - Субстанциональное изменение тонемы-вопроса в роли структурного компонента минимального дискурса.

Что касается ответной реплики-реакции, то она демонстрирует восходяще-нисходящий тон. При этом зафиксированное вначале незначительное расширение диапазона ЧОТ сменяется его существенным сужением. Это можно видеть на рисунке 4.

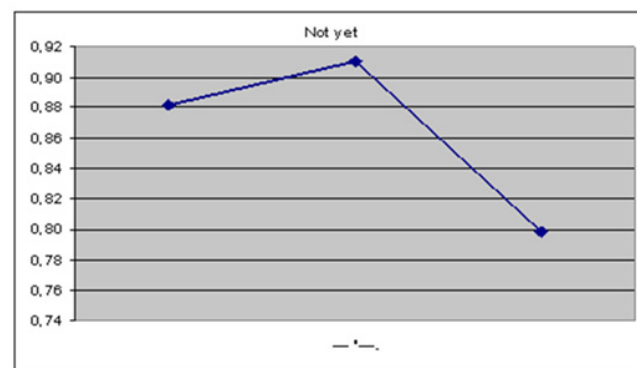


Рисунок 5 - Субстанциональное изменение акцентемы-ответа в роли структурного компонента минимального дискурса

Кроме восходяще-нисходящего тона, данная ответная реплика, выраженная слабой позицией акцентемы, может давать другую траекторию движения диапазона

ЧОТ – его традиционное сужение.

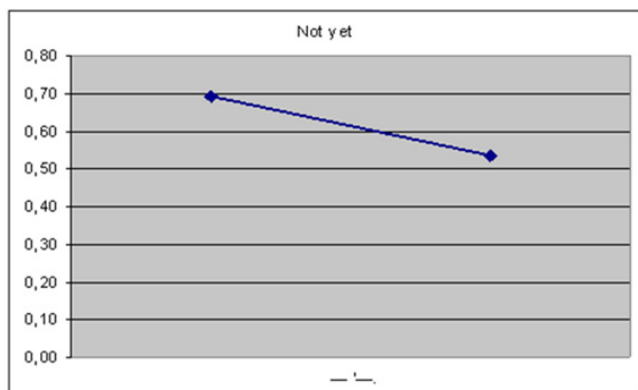


Рисунок 6 - Субстанциональное изменение акценте-мы-ответа в роли структурного компонента минимального дискурса

Как показывает приведённый выше рисунок 3, иллюстрирующий демонстрацию стабилизирующей функции параметра порядка просодической детерминанты, при наличии на ментальном уровне *парсического диссонанса* ответная реплика диалогического единства, выступающая структурным компонентом минимального дискурса, претерпевает субстанциональное изменение, заключающееся в относительно умеренном расширении диапазона ЧОТ, в отличие от *полного диссонанса*, при котором наблюдается достаточно резкое повышение тональности.

Субстанциональное изменение ответной реплики диалогического единства, выраженной слабой позицией акцентемы, проявляется здесь в *синхронизации* движения тона по образцу реплики-стимула – слабой позиции тонемы.

Подытоживая, можно сказать, что сравнение ядерных компонентов минимального дискурса-инициирующей реплики (тонемы) и ответной реплики (акцентемы) на двух уровнях, - субстанциональном и семантическом, что было установлено экспериментально, приводит либо к аналогии, либо к парсическому диссонансу. Решающую роль при этом играет управляющий параметр порядка просодической или контингентно – просодическая детерминанта. Это выявляет ядро и периферию в фазовом переходном пространстве языка, способствует развитию внутренних закономерностей языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике / В.Г. Борботько. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009 – 288 С.
2. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие для студентов филологических направлений / Н. С. Валгина – М.: Логос, 2003 – 303 с.
3. Коваленко Н. А. Минимальный дискурс в свете теории просодемного пространства // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. № 37 (252) Философия. Искусство. Вып. 61 – с. 41-47.
4. Коваленко Н. А. Субстанциональный и информационный объём минимального интерактивного дискурса // Вестник Иркут. гос. лингвистич. ун-та. – 2012 № 2 (18) Филология. – с 117-121.

Статья поступила в редакцию 17.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ГЕНДЕРНАЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ В ПРОЯВЛЕНИИ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ
МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

© 2017

Смирнов Павел Юрьевич, аспирант кафедры филологии

Белгородский государственный национальный исследовательский университет
(308015, Россия, Белгород, ул. Победы, 85, e-mail: 613279@bsu.edu.ru)

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема гендерной дифференциации в выражении речевой агрессии. Актуальность выбранной темы обуславливается целым рядом факторов, в т.ч.: недостаточной научной разработанностью, а также необходимостью глубокого анализа специфики речи мужчин и женщин в бытовой коммуникации, исследования и систематизации языковых средств, применение которых порождает агрессию при осуществлении коммуникации представителями обоих полов. В статье приводятся примеры дифференциации употребления оскорбительной лексики; отмечается специфика конфликтных ситуаций, в частности: 1) конфликтные ситуации возрастания речевой агрессивности с лицами противоположного пола встречаются реже, чем при коммуникации со своим полом; 2) в речевых ситуациях, где объектом вербальной агрессии выступает женщина, в оскорбительной речи обязательно наблюдается актуализация пола адресата; 3) в ситуациях, когда оба участника коммуникации - женщины, наблюдаются эпизоды взаимного оскорбления как защитная реакция на предшествующие акты речевой агрессии; 4) В ситуациях, где оба участника конфликтного общения мужчины, объект агрессивного выпада номинируется говорящим с позиции несоответствия ожиданиям говорящего и т.д. На основе проведенного анализа автором утверждается, что при обращении к более обширному и разнообразному материалу о фактах речевой агрессии могут быть установлены новые особенности данного речевого явления.

Ключевые слова: речевая коммуникация, речевая агрессия, гендер, конфликт, дифференция речевых средств.

GENDER DIFFERENTIATION IN THE APPEARANCE OF SPEECH AGGRESSION
OF MEN AND WOMEN

© 2017

Smirnov Pavel Yurievich, post-graduate student of the Department of Philology

Belgorod State National Research University

(308015, Russia, Belgorod, Victories, 85, e-mail: 613279@bsu.edu.ru)

Abstract. This article deals with the problem of gender differentiation in the expression of verbal aggression. The relevance of the chosen topic is determined by a number of factors, including: insufficient scientific elaboration, as well as the need for in-depth analysis of the specifics of men's and women's speech in everyday communication, research and systematization of linguistic means, the use of which generates aggression in communication between representatives of both sexes. The article gives examples of differentiation of the use of offensive vocabulary; there is a specificity of conflict situations, in particular: 1) conflict situations of increasing speech aggressiveness with persons of the opposite sex are less common than when communicating with one's sex; 2) in speech situations, where the object of verbal aggression is a woman, an insulting speech necessarily observes the actualization of the gender of the addressee; 3) in situations where both communication participants are women, episodes of mutual insults are observed as a defensive reaction to previous acts of verbal aggression; 4) In situations where both participants in the conflicting communication of a man, the object of an aggressive attack is nominated by the speaker from the position of inconsistency with the expectations of the speaker, etc. On the basis of the analysis carried out by the author, it is stated that when addressing a more extensive and diverse material about the facts of verbal aggression, new features of this speech phenomenon can be established.

Keywords: speech communication, speech aggression, gender, conflict, differentiation of speech resources.

Актуальным для настоящего времени является определение речевой агрессии как «мотивированного деструктивного поведения, противоречащего нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящего вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящего физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояния напряженности, страха, подавленности и т.п.)» [1].

Дифференциация речевого пространства мужчин и женщин до недавнего времени не привлекала к себе научного внимания лингвистов. Такие ответвления в науке о языке, как социолингвистика, этнолингвистика, психолингвистика, ставя целью изучение различий не только в языке, но и в его употреблении, уделяли внимание дифференциации групп и сообществ по этническому и социальному признаку, не обращая при этом к вопросу о различиях в мужской и женской речи. Сравнительно недавно, после активизации понятия «гендер», филологи стали обращать внимание на специфику речеповедения мужчин и женщин. Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Н.Н. Розанов в своих трудах разрабатывали гендерные аспекты в лингвистическом освещении вопросов речевого поведения, разграничивая феминное и маскулинное речевое поведение. Под дефиницией «гендер» специалистами понимается пол как социокультурный феномен, который находится в противопоставлении с биологическим полом. Обращение к понятию гендера имеет цель зафиксировать не природную, а социокультурную подоплеку межполовых различий [3, с.91].

До недавнего времени ученые полагали, что основной разделять людей по признаку пола применительно к языку, нет. Однако научные изыскания последних лет говорят об обратном: мужчины и женщины обладают дифференцированными вербальными способностями, обусловленными строением головного мозга, гормональными факторами, рядом социальных причин. Важно отметить, что мужчина и женщина обладают также значительными различиями в эмоционально-волевой сфере.

В связи с вышесказанным предметом рассмотрения в статье стали языковые средства выражения речевой агрессии с точки зрения гендерных различий; целью работы является анализ специфики речи мужчин и женщин в бытовой коммуникации, анализ и систематизация языковых средств, применение которых порождает агрессию при осуществлении коммуникации представителями обоих полов.

Агрессивность как особенность личности и агрессивное поведение как форма выражения агрессии – разные явления. Агрессивность – это стремление к агрессивному реагированию при возникновении конфликтной ситуации. Существуют определенные различия в проявлении агрессии женщин и мужчин, а также в том, в какой форме протекает агрессия. Агрессивность мужчин во всех возрастных группах выше, чем у женщин. До 6 лет различий в агрессивности между мальчиками и девочками не обнаруживается, они проявляются в дальнейшем как последствия полоролевого воспитания. Женщины склонны к агрессии не меньше мужчин, но четко вы-

раженная эмпатия, тревожность и чувство вины не позволяют им эксплицитно проявлять агрессию там, где мужчины себя не контролируют [7, с.227-229].

В русском языке различия между тем, как коммуницируют мужчины и женщины, не столь уж наглядны. Например, в русском языке нет особых мужских или женских местоимений и частиц, а в диалоге женщина нередко перебивает мужчину и меняет, задает тему разговора.

Но это не свидетельствует о том, что отличий вообще не наблюдается. Одни словоформы и выражения употребляют женщины, а другие – мужчины. Явное сходство лишь в различиях, продиктованных нормой языка.

Женщинам свойственно подвергать сомнению свои поступки, но в случаях, когда они считают свои действия оправданными, женщины не подавляют в себе агрессии. Важно отметить, что женскому полу в большей степени свойственна аутоагрессия (направленная на себя), (например, «да, я дура! Убейте меня за это!», «я плохая жена и мать» и т.д.), а мужчинам гетероагрессия (направленная на других). (например, «закрой свой рот», «убирайся вон, «вмазать бы тебе!»). Мужчины воспринимаются более агрессивными, чем женщины, а женщины – более конфликтными, подозрительными, обидчивыми и вспыльчивыми, чем мужчины. Женщины более склонны к проявлению имплицитных форм враждебности, которые выражаются в пренебрежительном обращении, игнорировании или обесценивании социального статуса объекта агрессии. (например, «И это галантный джентльмен?!», «А где вы здесь коллектив видите?!», «Ну, и что ты нам на это скажешь?!») [7, с.227-229].

Вопрос о речевой агрессии лиц разного пола вплотную связан с вопросом о свободе выражения эмоций этими лицами. Как правило, женщины свободнее мужчин выражают свою эмоциональность, замечено, что с возрастом эта разница становится больше за счет маскировки мужчинами своих эмоциональных настроений в силу социальных норм. Женщинам независимо от возраста присуща большая экспрессивность, при этом женщины демонстрируют более эмоциональное поведение в женских группах, нежели в смешанных. Девушки и юноши стараются контролировать свои эмоции, когда коммуницируют с представителями противоположного пола. Юноши стараются ограничить эмоции симпатии и эмпатии, а девушки – проявления агрессии. Отмечается, что женщины лучше кодируют экспрессивное выражения счастья, мужчины – гнева и злости. Перечисленные различия имеют причины в воспитании и усваивании представителями разного пола социальных норм: то, что «прилично» женщине «неприлично» для мужчин, и наоборот [7, с.160-161]. (Например, женщины чаще мужчин открыто высказывают недовольство: «Как мне все надоело!», «Гори оно все синим пламенем!», «Меня тошнит от этой ситуации!», «Посмотри, как ты выглядишь, когда ты уже собой займешься?!»)

В кооперативной беседе женщина деликатнее реагирует на прерывание собственной речи, тогда как представитель сильного пола выражает свое негодование эмоционально и агрессивно и на прерывание речи своим собеседником отвечает тем же. Мужчина перебивает женщину чаще. («Не перебивай меня!», «Еще раз перебивешь меня – я встану и уйду!»)

Американские исследователи Д.Гейдж и Н.Бенфорд пришли к выводу, что женщины начинают свою монологическую речь не с главного, а с мелких незначительных деталей, что может вызвать у собеседника агрессивную реакцию [3]. По мнению В.И.Жельвиса и А.П.Мартынюка, женщина более вежлива в обращении к собеседнику и сдержанна в употреблении грубой, инвективной лексики. Женщины считают агрессивность нежелательным явлением и стремятся избежать поводов к ее возникновению, что уменьшает возможность демонстрировать речевую агрессию внешне [4, с.88].

Наиболее вежливые формы встречаются у женщин, наиболее грубые у мужчин. Женщины чаще мужчин склонны обращаться к эвфемизации в связи с нежеланием использовать в своей речи пейоративные и инвективные выражения. (Например, «*девушка легкого поведения*», «*женщина бальзаковского возраста*», «*не обезображена интеллектом*», «*психологически неустойчива*» и др.)

Предполагается, что мужчины больше женщин склонны шутить, иронизировать, передразнивать и получают удовлетворение от шуток и анекдотов на агрессивные и сексуальные темы, в то время как женщинам импонирует «бессмысленный», нетенденционный юмор. Кроме того, «подколы» и насмешки сексуального и агрессивного характера чаще унижают женщин и представляют их объектом иронии. В ходе наблюдений установлено, что женщины чаще мужчин используют юмор (например, забавные ситуации из личного опыта), с целью добиться эмоционального сближения с коммуникантом, установления контакта в группе. Отмечено, что мужчины чаще женщин используют в своей речи грубые намеки, насмешки, шулки, чтобы привлечь к себе внимание, произвести впечатление и создать собственный положительный образ в глазах других. В мужских группах чаще, чем в женских, наблюдается поддразнивание [7, с.210-211].

В целом, речевая агрессия является разновидностью враждебных действий вербального характера, причиняющих вред их адресату, моральный вред. По нашему мнению, антисоциальный характер речевой агрессии не требует доказательств.

Актуальность исследования речевой агрессии обусловлена рядом тенденций, затрагивающих современную сферу речевой практики, где, в частности, наблюдается общее снижение уровня речевой культуры, инвективизация и вульгаризация речи, активная экспансия в нормативную речь жаргонных элементов различных сфер, снятие контроля над коммуникативными нормами, сдерживающими вербальную агрессию [9, с.6]. Важно отметить, что в последние годы увеличилось количество судебных исков по ст. 130 УК РФ – об оскорблении, то есть унижении чести и достоинства, выраженном в неприличной форме [11]. Оскорбление является одной из наиболее сильных форм проявления речевой агрессии (в общем ряду таких форм, как угроза, жалоба, насмешка, порицание, упрек, сплетня, обвинение и т.д. [9, с.15]. В лингвистическом сознании носителей языка не дифференцируются оскорбление (умышленное нанесение сильной обиды человеку) и обида (личностная субъективная пейоративная эмоционально-психологическая реакция человека на информирование о нем негативной информации [10]. Это положение в гендерном аспекте малоисследовано.

В своей статье мы анализируем оскорбление в лингвистическом, а не юридическом аспекте, то есть как инвективу (от лат. «*invective oratio*» - «бранная речь»). Таким образом, в общем виде оскорбление можно интерпретировать так: любая словоформа или выражение, которое семантически представлено пейоративной характеристикой адресата. Констатируем, что оскорбление реализует чаще всего имплицитную и сильно выраженную речевую агрессию, потому что всегда оно воспринимается адресатом как, безусловно, отрицательное, обидное, унижительное высказывание. При этом образ агрессора наполняется психологическими признаками (характер, темперамент, индивидуальные речевые навыки), социальные (коммуникативная среда, влияние различных субкультур) и семейные (стереотипы речевого поведения). В образе адресата высказывания определяющим выступает гендерное различие: женщин чаще оскорбляют словами, принадлежащими семантическим полям «*легкомыслие*», «*неряшливость*», «*презрение*», для мужчин наиболее пейоративными являются слова со значением «*гомосексуалист*», «*мужчина со слабой природной конституцией*», «*физическая ущербность*

или неполноценность». Структурная схема оскорбления выглядит так: «Ты – Х» [9, с.155-163].

В вопросе о речевом проявлении агрессии мужчины и женщинами заслуживает внимания три пункта:

- 1) субъект;
- 2) объект агрессии как представителя мужского или женского пола;
- 3) форма выражения агрессии.

Материалом исследования стали конфликтные ситуации в общественных местах. Данный материал был выбран нами по причине наличия в нем фиксированной конфликтной ситуации (под конфликтом понимается коммуникативная ситуация, в которой каждая из сторон стремится занять позицию, несовместимую и противоположную по отношению к интересам другой стороны; особое взаимодействие индивидов, которое возникает при их непримиримых взглядах, позициях и интересах. Всего нами было проанализировано 50 коммуникативных ситуаций, зафиксированных в период с 2014 по 2017 годы.

Анализ конфликтных ситуаций, в которых прослеживались признаки речевой агрессивности, выявил определенную специфику.

1) Конфликтные ситуации возрастания речевой агрессивности с лицами противоположного пола встречаются реже, чем при коммуникации со своим полом. На наш взгляд, это свидетельствует об умении контролировать свою речевую деятельность.

2) В речевых ситуациях, где объектом вербальной агрессии выступает женщина, в оскорбительной речи обязательно наблюдается актуализация пола адресата, содержащая оценочное суждение с позиции несоответствия гендерным нормам, принятым в социуме (например, лексикой типа «гулящая», «проститутка», «шалашовка», «одинокая волчица», «шельма», «истеричка»), а также грубые, оскорбительные выражения сексуального характера. Кроме того, в ситуациях, где в конфликтной коммуникации участвуют женщины, в брани в пейоративном ключе репрезентируются особенности внешности адресата («обезьяна», «носатая», «жирдяйка», «кривоногая», «пугалица», «бочка», «пиццалка», «лупастая» и т.п.).

3) В ситуациях, когда оба участника коммуникации - женщины, наблюдаются эпизоды взаимного оскорбления как защитная реакция на предшествующие акты речевой агрессии. (Коммуникант А: «Посмотри на себя в зеркало! На кого ты стала похожа!»)

Коммуникант Б: «С тобой ни один мужчина никогда не свяжется»)

4) В ситуациях, где оба участника конфликтного общения мужчины, объект агрессивного выпада номинируется говорящим с позиции несоответствия ожиданиям говорящего («немужик», «трус», «баба», «подлец», «мелкий человек», «чмошник», либо с позиции несоответствия гендерной норме гетеросексуальной ориентации («педик», «гомик», «петух конченый», «чушок» и т.п.). При этом норма ожиданий для мужского пола, выраженная в показателях речевой агрессии, намного превышает норму ожиданий для женщин.

5) Мужчины, вступая в агрессивный коммуникативный акт по отношению к другому мужчине, в качестве арсенала вербальной агрессии используют жаргонную лексику («петух», «мусор», «фуфел», «дерьмо», «дешевка», «падаль» и т.п.), что свидетельствует, по нашему убеждению, о более частотном употреблении жаргона, о стремлении словесно отделить гомогенные мужские группы с помощью арсенала жаргонных средств.

6) Особую группу лексических средств, служащей для выражения агрессивности, составляют зоосемантические номинации типа «овца», «коза», «корова», «осел», «бегемот», «червяк» и т.п. Словоформы представленного типа в равной степени используются как в адрес мужчин, так и в адрес к женщинам. Чаще к зоонимам прибегают женщины, высказываясь в адрес

женщин, и мужчины, высказываясь в адрес мужчин. Наиболее редкими являются ситуации, в которых мужчина использует зоонимы, адресуя высказывание женщине, в основном в таких речевых ситуациях используется лексема «сука», в современной речевой практике почти утратившее связь с семантикой «самка собаки» и употребляемое как оскорбление с самым обширным значением [8, с.395].

Подводя итог представленным аналитическим и иллюстрационным материалам, обобщаем: нами был проанализирован ряд особенностей речеповедения мужчин и женщин в конфликтном дискурсе, в частности – способы выражения речевой агрессии по отношению к адресату своего или противоположного пола. Следует отметить, что проведенный анализ не считаем исчерпывающим, потому что при обращении к более обширному и разнообразному материалу о фактах речевой агрессии могут быть установлены новые особенности данного речевого явления или подвергнуты коррекции полученные ранее данные.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Большой психологический словарь /под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П.Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003 – 632 с.
2. Вязигина Н.В. Особенности проявления вербальной агрессии у мужчин и женщин (на материале судебных лингвистических экспертиз по ст.130 УК РФ «Оскорбление») // Юрислингвистика-11: Право как дискурс, текст и слово: межвузовский сборник научных трудов / под ред. Н.Д. Голева и К.И. Бринева. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2011, с. 197-202.
3. Гейдж Д., Бенфорд Н. Как женщине научиться говорить по-мужски. М.: Известия, 15 апреля 1993.
4. Жельвис В.И. Инвектива: мужское и женское предпочтение. Этнические стереотипы мужского и женского поведения. СПб.: Наука, 1991.
5. Земская Е.А., Китайгородская М.А., Розанов Н.Н. Особенности мужской и женской речи // Русский язык в его функционировании. Под ред. Е.А.Земской и Д.С. Шмелева. – М.: 1993, с.90-136.
6. Елистратов В.С. Толковый словарь русского сленга. – М.: Аст-Пресскнига, 2005. – 672 с.
7. Ильин Е.П. Пол и гендер. – СПб.: Питер, 2010. – 688 с.
8. Памятка по вопросам назначения судебно-лингвистической экспертизы: для судей, следователей, дознавателей, прокуроров, экспертов, адвокатов и юристов-консультантов / под ред. проф. М.В. Горбаневского. – М.: Медия, 2004. – 104 с.
9. Щербина Ю.В. Вербальная агрессия. – М.: Комкнига, 2006. – 103с.
10. Стернин И.А. Оскорбление и неприличная языковая форма как предмет лингвистической экспертизы (бытовое и юридическое понимание) [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.sternin.adeptis.ru/index_rus.html (Дата обращения 10.08.2017)
11. Уголовный кодекс Российской Федерации: статья 130 УК РФ. Оскорбление [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.ugolkod.ru/statya-130> (Дата обращения 11.08.2017)

Статья поступила в редакцию 19.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811

ГИДРОНИМЫ В КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

© 2017

Спалек Оксана Николаевна, преподаватель

Российский государственный гуманитарный университет

(125993, Россия, Москва, Миусская площадь, д. 6, e-mail: oksanaspalek@gmail.com)

Аннотация. В статье рассматриваются особенности функционирования гидронимов - одного из наиболее распространенных разрядов топонимов, представленных в китайской фразеологии. Гидронимы, зафиксированные в составе китайских ФЕ, представлены различными подклассами, среди которых встречаются потамонимы - названия рек, лимнонимы - названия озер, пелагонимы - названия морей, океанонимы - названия океанов и наименования водных каналов. В ходе проведенного анализа установлено, что гидронимы в китайских фразеологизмах не просто выполняют категориальную функцию, но и обладают набором коннотаций, которые актуализируются в рамках ФЕ, что, в свою очередь, способствует формированию переносного значения фразеологизма. Кроме того, в составе фразеологических единиц гидронимы могут обнаруживать свойства, нехарактерные для имен собственных. Так, например, в рамках ФЕ они могут вступать в отношения синонимии и антонимии.

Ключевые слова: китайская фразеология, ономастика, онимы, топонимы, гидронимы.

HYDRONYMS IN CHINESE PHRASEOLOGY

© 2017

Spalek Oksana Nikolaevna, teacher

Russian State University for the Humanities

(125993, Russia, Moscow, Miusskaya square, 6, e-mail: oksanaspalek@gmail.com)

Abstract. The article is devoted to hydronyms functioning in Chinese phraseology. Hydronyms are the most widespread toponyms category presented in Chinese phraseology. Hydronyms in Chinese idioms are represented by different subclasses, among which there are potamonims - river names, limnonims - names of lakes, pelagonims - names of seas, oceanonims - names of oceans and names of water channels. It was established that hydronyms in Chinese idioms not only perform a categorial function, but also possess a set of connotations that are actualized in idioms. In addition, in idioms, hydronyms can show unusual for proper names properties. For example, they can have synonyms and antonyms.

Keywords: Chinese phraseology, onomastics, proper names, toponyms, hydronyms.

Особое место в области новых лингвистических парадигм занимает лингвокультурология. Фразеология, будучи тесно связанной с лингвокультурологией, играет важную роль в сохранении культурной памяти языкового коллектива. Фразеологизмы отражают представления носителей языка об окружающем мире, а также могут рассказать многое об их традициях, привычках, ментальности и особенностях региона проживания.

Под фразеологизмом или фразеологической единицей (ФЕ) мы понимаем устойчивое по составу, имеющее целостное значение словосочетание или предложение, воспроизводимое в речи в готовом виде.

Большинство исследователей в области фразеологии китайского языка (Ван Цинь, Люй Шусян, Ма Гофань, Гао Гэ-дун, Чжу Дэ-си, Чжоу Цзу-мо, Вэнь Дуань-чжэн, Сунь Вэй-чжан, Ли Син-цзянь И.В. Войцехович и др.) придерживаются традиционного подхода к классификации ФЕ, которая предусматривает выделение четырех-пяти разрядов:

- «чэньюй» - «готовое выражение», построенное по грамматическим и лексическим нормам взъянъя, чаще всего состоящее из четырех слогомorfем;

- яньюй (谚语) и суюй (俗语) - поговорки и поговорки, которые одни исследователи рассматривают отдельно, а другие относят к одному разряду;

- гуаньюньюй (惯用语) - «привычные выражения», устойчивые лаконичные эмоционально-экспрессивные часто трехсложные словосочетания, построенные по нормам современного разговорного языка, обладающие переносным значением;

- сехоуэй (歇后语) - двучленные недоговорки-иносказания, первая часть которых представляет собой иносказание, а вторая - раскрытие иносказания.

Как мы видим, в основе данной классификации лежат источники происхождения ФЕ и их стилистическая отнесенность. В то же время, ряд исследователей китайской фразеологии применяет структурно-семантический подход в классификации китайских ФЕ (Лю Шу-синь, А.П. Рогачев, З.И. Баранова, В.И. Горелов, А.А. Хаматова и др.) Так, П.П. Ветров предлагает классифицировать фразеологические единицы исходя из их семантики и функции в предложении, опираясь при этом на базовые составляющие системы ФЕ В.В. Виноградова [1].

Важное место в китайской фразеологии занимают

фразеотопонимы - фразеологические единицы (ФЕ), в состав которых входят названия географических объектов. Одним из наиболее распространенных классов топонимов, представленных в китайской фразеологии, являются наименования водных объектов гидронимы. В ходе исследования нами было собрано 135 фразеологизмов, содержащих 28 названий водных объектов.

Источниками материала послужили многочисленные китайские фразеологические словари («成语熟语词典» (Пекин, 1992) [4], «汉英成语词典» (Пекин, 1982) [5], «汉语谚语词典» (Пекин, 2006) [6], «俗语词典» (Пекин, 2006) [7], «汉语歇后语词典» (Пекин, 2006) [8], «汉语歇后语词典» (Пекин, 2006) [9], «汉语惯用语词典» (Пекин, 1990) [10], «俗语词典» (Пекин, 2004) [11], «汉语熟语英译词典» (Шанхай, 2006) [12] и др.). Словари посвящены различным разрядам фразеологизмов, выделяемых при традиционном подходе к классификации китайских ФЕ. Так, одни работы представляют собой собрание чэньюй, другие - яньюй и т.д.

Гидронимы, зафиксированные в составе китайских ФЕ, представлены различными подклассами. Наиболее многочисленны ФЕ, содержащие в своем составе наименования рек потамонимы (98 ФЕ и 16 наименований). Столь частотное появление потамонимов в составе ФЕ объясняется особенностью географического положения и природы Китая. Наиболее частотны ФЕ с потамонимами Хуанхэ (48) и Янцзы (49), что объясняется важной ролью рек в хозяйственной жизни, а также в истории и культуре Китая:

黄河的水·长江的浪 - 源远流长 Huánghé de shuǐ, Chángjiāng de làng - yuányuǎnliúcháng, букв. 'воды Хуанхэ, волны Янцзы - иметь долгую историю', т.е. восходить к незапамятным временам, уходить корнями в прошлое.

Особенности географического положения Китая, большое количество озер и наличие выхода к нескольким морям и Тихому океану обусловило присутствие в китайских фразеологизмах отличных от потамонимов групп гидронимов. Так, китайские ФЕ содержат в своем составе:

- лимнонимы - названия озер (22 ФЕ и 7 онимов), самое частотное из которых Дунтиху (8 ФЕ):

洞庭湖里涨春水 Dòngtíng hú lǐ zhǎng chūnshuǐ, букв. 'весенние воды на озере Дунтиху', т.е. высокие волны;

- пелагонимы – названия морей (9 ФЕ и 2 наименования):

福如东海 fú rú dōng hǎi, букв. 'удачливый как Восточное море', в китайском языке данная ФЕ используется для пожелания счастья;

南山的豹·北海的蛟 - 凶的凶·狠的狠 Nánshān de bào, Běihǎi de jiāo - xiōng de xiōng, hěn de hěn, букв. 'Леопард Южной горы, водяной дракон Северного моря - жестокий, лютый';

- океанонимы – названия океанов (6 ФЕ и 1 наименований):

太平洋里下钩子 - 放长线钓大鱼 Tàipíngyáng lǐ xià gōuzi - fàng chángxiàn diào dà yú, букв. 'забросить крючок в Тихий океан - забросить удочку подальше, чтобы поймать рыбу покрупнее';

- названия водных каналов (2 ФЕ):

判若鸿沟 pàn ruò Hónggōu, букв. 'различать как Хун-гоу', т.е. очень сильное отличие.

Являясь частью ФЕ, гидронимы, как и другие классы ИС, могут влиять на мотивацию фразеологического значения. Это объясняется тем, что они не просто выполняют категориальную функцию, но и обладают набором коннотаций, которые актуализируются в рамках ФЕ. При этом в основе метафорического переосмысления гидронима может быть целый ряд особенностей и свойство обозначаемого им денотата:

1) географическое положение:

- удаленность:

太行山照见运粮河 Tàixíngshān zhào jiàn yùn liáng hé, букв. 'горы Тайханшань отражаются в Великом канале', т.е. не дожидаться помощи. В основе данного фразеологизма лежит большое расстояние между горами Тайшань и «рекой хлебных перевозок», как образно называли Великий канал;

- своеобразная граница или рубеж:

不敢越雷池一步 bù gǎn yuè Léichí yī bù, букв. 'не смей переходить Лэйчи', т.е. не переступать границу, не смей выходить за рамки дозволенного; не нарушать установленный порядок.

白山黑水 Bái shān Hēi shuǐ, букв. 'от Чанбайшаня до Хэйлуцзяна', так образно говорят о северо-восточном районе Китая. В данном случае гора Чанбайшань и река Хэйлуцзян выступают своеобразными границами региона;

2) свойства водного объекта:

- размер:

洞庭湖里捞针 - 想得到·办不到 Dòngtíng hú lǐ lāo zhēn - xiǎngdédao, bàn bù dào, букв. 'поймать иголку в озере Дунтинху - напрасная мечта'. Ср.: 东海捞针 dōng hǎi lāo zhēn, букв. 'вылавливать иголку в Восточном море', т.е. цель труднодостижима. Аналогом данных ФЕ в русском языке является поговорка *искать иголку в стоге сена*;

太平洋里一滴水 - 微不足道 Tàipíngyáng lǐ yī dīshuǐ - wēibùzúdào, букв. 'капля в Тихом океане - ничтожный, не стоящий упоминания', ср. русск. *капля в море*;

麦粒掉到太平洋里 mài lì diào dào Tàipíngyáng lǐ, букв. 'пшеничное зерно упало в Тихий океан', т.е. ничтожно малый;

太平洋搬家 Tàipíngyáng bānjiā, букв. 'Тихий океан переезжает' т.е. 1) совершать грандиозные дела; 2) устроить беспорядок;

隔着黄河握手 gézhe Huánghé wòshǒu, букв. 'Рукопожатие через Хуанхэ', т.е. значительно кому-то уступать, не идти ни в какое сравнение. В основе данного фразеологизма ширина русла Хуанхэ;

- глубина, полноводность:

黄河万丈有底·人心三寸难猜 Huánghé wànzhàng yǒu dǐ, rén xīn sān cùn nán cāi, букв. 'быть уверенным в глубине Хуанхэ, сомневаться в настроениях людей';

- характер течения:

黄河百害·唯富一套 Huánghé bǎihài, wéi fù yī tào, букв. 'Хуанхэ (приносит) сто бед, благополучно только (на участке) крутой излуины', т.е. Хуанхэ разливает-

ся, нанося урон всем прилегающим территориям, кроме участка на крутой излучине.

黄河决了口 Huánghé juéle kǒu, букв. 'Хуанхэ прорвалась', т.е. болтать без умолку. В данном случае стремительное течение реки сравнивается с бурным выражением чувств. Течение реки также сравнивают с женским характером:

易反易覆黄河水·易变易怒妇人心 yì fǎn yì fù Huánghé shuǐ, yì biànyì nù fù rén xīn, букв. 'легко опрокидываются, легко падают воды Хуанхэ; быстро меняет настроение и приходит в гнев замужняя женщина'.

东海鲸波 dōng hǎi jīng bō, букв. 'Волны восточного моря', так говорят об агрессии с востока.

洞庭湖里的麻雀 Dòngtíng hú lǐ de máquè, букв. 'воробей с озера Дунтинху', т.е. человек, многое переживший, ср. русск. *стреляный воробей*. Озеро славится своими ветрами и большими волнами.

朝在黄河边·暮宿鬼门关 cháo zài Huánghé biān, mù sù guǐménguān, букв. 'встретить восход на берегу Хуанхэ, а закат - у врат ада'. В давние времена река Хуанхэ часто разливалась, заливая прибрежную часть, и население прибрежных районов нередко находилось перед угрозой смерти;

- направление течения:

江汉朝宗 Jiāng hàn cháo zōng, букв. 'реки Янцзы и Ханьшуй направляются на поклон', т.е. все реки устремляются в море, так принято говорить о стремлении человеческих намерений и общих тенденциях;

长江水流归大海 Chángjiāng shuǐliú guī dàhǎi, букв. 'воды Янцзы впадают в море', т.е. все само собой устроится;

- прозрачность воды:

跌入黄河洗不清 diē rù huánghé xǐ bù qīng, букв. 'упасть в Хуанхэ и не отмыться', т.е. не быть в состоянии отвести от себя подозрения. Вода в Хуанхэ, букв. 'желтой реке', мутная и глинистая;

河清云庆 hé qīng yún qīng, букв. '[когда] воды Хуанхэ прозрачны', т.е. очень редко. Так говорят о редчайшем благоприятном стечении обстоятельств;

泾渭分明 Jīng Wèi fēn míng, букв. 'воды рек Цзиншуй и Вэйхэ [ясно] различаются', т.е. различаться, как воды Цзин и Вэй, сильно отличаться друг от друга. Вода в реке Цзин мутная, а в реке Вэй чистая и прозрачная;

- красота:

西湖边搭草棚 Xīhú biān dā cǎo péng, букв. 'построить хижину на берегу озера Сиху', т.е. испортить настроение. Озеро Сиху славится своим прекрасным видом;

- свойства прибрежной территории:

恒河沙数 héng hé shā shù, букв. 'числом равным песчинкам на берегах Ганга', т.е. бесчисленный;

3) роль в хозяйственной жизни:

走千走万·不如淮河两岸 zǒu qiān zǒu wàn, bùrú Huáihé liǎng'àn, букв. 'обойди тысячи, десятки тысяч километров, ничто не сравнится с богатством и зажиточностью двух берегов Хуайхэ';

天下黄河富宁夏 Tiānxià Huánghé fù Níngxià, букв. 'в Поднебесной Хуанхэ обогащает Нинся' - регион Нинся получает от реки много пользы;

4) роль в истории и культуре:

黄河的水·长江的浪 - 源远流长 Huánghé de shuǐ, Chángjiāng de làng - yuányuǎnliúcháng, букв. 'воды Хуанхэ, волны Янцзы - меть долгую историю, восходить к незапамятным временам';

5) место проживания:

梁山泊的吴用 Liángshānpō de wú yòng, букв. 'У Юн с озера Ляншаньбо', т.е. сообразительный, находчивый человек. У Юн - герой романа «Речные заводи»;

6) место действия:

黄河楼上看翻船 Huánghé lóu shàng kàn fānchuán, букв. 'Хуанхэ наблюдает крушение судна на своей поверхности', т.е. в беде бедствия посторонние остаются безучастными.

В рамках ФЕ гидронимы могут обнаруживать свойства, нехарактерные для ИС. Так, например, в рамках

ФЕ возможна синонимия онимов - ИС употребляются при описании одного и того же явления и могут взаимозаменяться, как в случае с фразеологизмами

黄河后浪赶前浪 Huánghé hòulàng gǎn qiánlàng, букв. 'в Хуанхэ одна волна подгоняет вторую' и 长江后浪赶前浪 Chángjiāng hòulàng gǎn qiánlàng, букв. 'в Янцзы одна волна подгоняет вторую', т.е. происходит непрерывная смена поколений.

Гидронимы также оказываются окказиональными синонимами в рамках одного фразеологизма:

黄河的水 · 长江的浪 - 源远流长 Huánghé de shuǐ, Chángjiāng de làng - yuányuǎnliúcháng, букв. 'воды Хуанхэ, волны Янцзы - иметь долгую историю'.

Помимо синонимии гидронимы, содержащиеся в китайской фразеологии, могут противопоставляться по целому ряду признаков, вступая тем самым в отношения окказиональной антонимии, обычно онимам не свойственной. Основанием для антонимии может быть противопоставление признаков обозначаемых гидронимами объектов, например, их прозрачность:

泾渭分明 Jīng Wèi fēn míng, букв. 'воды рек Цзиншуй и Вэйхэ [ясно] различаются', т.е. сильно отличаться.

В целом, гидронимы в составе фразеологизмов представляют собой интересный объект изучения и могут быть рассмотрены как в рамках сравнительного анализа с другими классами онимов, так и на материале разных языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ветров П.П. Фразеология современного китайского языка / Синтаксис и стилистика. М., 2007.

Статья поступила в редакцию 27.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 81'34

АКУСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУССКОГО ГЛАСНОГО /А/ В СПОНТАННОЙ РАЗГОВОРНОЙ И ВОКАЛЬНОЙ РЕЧИ

© 2017

Сысоенко Виктория Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков
Дальневосточный государственный аграрный университет

(675005, Россия, Благовещенск, улица Политехническая, 86, e-mail: VikaSy696@yandex.ru)

Гусева Светлана Ивановна, доктор филологических наук, профессор,

профессор кафедры иностранных языков

Амурский государственный университет

(675027, Россия, Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21, e-mail: s_guseva@mail.ru)

Аннотация. Работа представляет собой исследование, посвященное изучению перцептивных и акустических характеристик информативно нагруженных участков спонтанной разговорной и вокальной речи. В ходе исследования применялся перцептивный эксперимент и акустический инструментальный анализ. Проведена общая оценка спектральных составляющих с помощью программы речевого сигнала. При проведении акустического анализа практического материала были использованы сравнительный и описательный методы. Для обработки данных применялся метод простых количественных подсчетов. Результаты исследования указывают на существенные отличия как в восприятии спонтанной разговорной и вокальной речи, так и в реализациях гласного /а/ в данных типах дискурса. Сопоставление полученных данных показывает, что спектральные характеристики реализаций ударного гласного /а/ в спонтанной разговорной и вокальной речи имеют отличия в формантной структуре (F0, F1) и длительности. Результаты проведенного акустического анализа также иллюстрируют наличие некоторых акустических особенностей гласного /а/, реализованного в вокальной речи. В статье отмечена связь высокой частоты основного тона голоса и голоса сопрано, а также рассмотрено влияние метроритма на ударение гласного /а/. Основные положения и выводы данного исследования могут быть важны для прикладных и экспериментальных исследований.

Ключевые слова: спонтанная разговорная речь, вокальная речь, восприятие речи, информативно нагруженные участки речи, сопрано, ударный гласный, спектральные характеристики, совпадение областей первой и второй формант, длительность гласного, метроритм.

ACOUSTIC CHARACTERISTICS OF RUSSIAN VOWEL /A/ IN SPONTANEOUS CONVERSATIONAL AND VOCAL SPEECH

© 2017

Sisoenko Viktoriya Vladimirovna, senior teacher of the Department of the Foreign Languages
Far Eastern State Agrarian University

(675005, Russia, Blagoveshchensk, street Polytechnicheskaya, 86, e-mail: VikaSy696@yandex.ru)

Guseva Svetlana Ivanovna, doctor of philological sciences, professor, professor

of the Department of the Foreign Languages

Amur State University

(675027, Russia, Blagoveshchensk, Ignatevskoe road, 21, e-mail: s_guseva@mail.ru)

Abstract. This paper presents the study of perceptual and acoustic characteristics of highly informative parts of spontaneous conversational and vocal speech. Perceptual experiment and acoustic instrumental analysis were used in the study. A general evaluation of the spectral components was carried by means of a speech signal program. Comparative and descriptive methods were used during the acoustic analysis of practical material. A simple quantitative calculation method was applied for data processing. The results of the study indicate significant differences in both the perception of spontaneous conversational and vocal speech, and in the realizations of the vowel /a/ in these types of discourse. The comparison of the findings shows that the spectral characteristics of the realizations of the stressed vowel /a/ in spontaneous conversational and vocal speech have differences in the formant structure (F0, F1) and duration. The results of the acoustic analysis also illustrate certain acoustic features of the vowel /a/, realized in singing. The article points out the connection between the high frequency of the fundamental tone of the voice and soprano, and also examines the influence of the metrorhythm on the stress of the vowel /a/. The main points and conclusions of this study may be important for applied and experimental studies.

Keywords: spontaneous conversational speech, vocal speech, perception of speech, highly informative parts of speech, soprano, stressed vowel, spectral characteristics, merging of the first and the second formants areas, vowel duration, metrorhythm.

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими задачами. Как известно, основным средством речевой коммуникации является звучащая речь в различных формах манифестации. Среди существующих видов и жанров звучащей речи (спонтанная разговорная, монологическая, диалогическая, репродуцированная и др.) в современной лингвистике выделяют также вокальную речь.

Вокальная речь (оперное, хоровое, концертное, эстрадное пение) и спонтанная разговорная речь существенно отличаются друг от друга, хотя и имеют единый механизм речеобразования.

Вокальная речь обладает рядом специфических ей особенностей, заключающихся в акустико-физиологической природе, механизмах образования, фонетической организации и восприятии вокальной речи. Исследование феномена вокальной речи происходит не только в рамках филологии, а также обнимает ряд смежных дисциплин: акустику, физиологию, вокальное исполнительство, психологию.

Таким образом, изучение вокальной речи может по-

влиять на возникновение и развитие научных направлений в других областях знаний.

Говоря о вокальной речи, нельзя не сказать о её главной особенности, которая и делает её уникальным средством коммуникации. Известно, что речевой сигнал передает семантическую (смысловую) и эмоциональную информацию.

Как пишет В.П.Морозов: «Если в разговорной речи доминирующей обычно является семантическая информация, то вокальная речь служит, как известно, средством эмоционального воздействия на слушателя, т.е. средством передачи музыкально-эстетической и эмоциональной информации» [1, с.35].

Вследствие этого, восприятие вокальной речи характеризуется особым перцептивным эффектом, применение которого в некоторых методиках обучения, например, в педагогике, может улучшить усвоение и качество знаний обучающихся.

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

шенные раньше частей общей проблемы. Изначально процесс изучения вокальной речи касался биофизической стороны певческого процесса, т.е. его анализа с акустико-физиологических позиций.

В работах В.С.Казанского [2], С.Н.Ржевкина [3] и И.И.Левидова [4] описываются не только физиология голосообразования, певческая артикуляция, работа органов речи в процессе пения, но обсуждаются и важнейшие особенности вокальной речи. Позже совершенствование методов экспериментально-фонетического анализа позволило более углубленно изучить такие акустические характеристики вокальной речи как наличие специфической формантной структуры, характеризующейся появлением особых певческих формант (Е.А.Рудаков [5], В.П.Морозов [6,7], J.Sundberg [8]), а также наличие амплитудной и частотной модуляций, так называемого вибрато - периодических изменений высоты, громкости, тембра музыкального звука (Ю.Н.Пагс [9], В.П.Морозов [10]).

Вопросом реализации согласных звуков в пении посвящена работа У.Е.Кочетковой [11]. К изучению эмоциональных характеристик вокальной речи обращается В.О.Романенко [12]. В работах зарубежных исследователей А.Deme [13], D. Maurer [14], J. Sundberg [15] существуют работы по исследованию вокальной речи мужского и женского голосов.

Формирование целей статьи (постановка задания). Предпринятое нами экспериментальное исследование имело цель – изучить и сравнить акустические характеристики ударного гласного /а/ в спонтанной разговорной и вокальной речи. Поскольку отличительной чертой спонтанной разговорной речи является смысловая избыточность, приводящая к появлению так называемых участков «шума» (малоинформативных участков высказывания), было решено обратиться, прежде всего, к анализу участков речи, на которых сосредоточена основная информация.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Экспериментальное исследование состояло из нескольких этапов. На первом этапе проводился перцептивный эксперимент с целью определения информативно нагруженных участков спонтанной разговорной и вокальной речи. Для прослушивания аудиторами предъявлялись вокальное произведение «Колыбельная» в исполнении профессиональной певицы с голосом сопрано, а затем спонтанный рассказ певицы о себе.

На основе данных перцептивного эксперимента по методике, выявляющей уровни восприятия звучащей речи, были составлены информативные корпуса анализируемого речевого материала [16, с. 17]. Ответы аудиторов были проанализированы, подвергнуты количественной обработке и систематизированы в таблицах. Для определения корпуса информативно нагруженных слов и словосочетаний использовался метод количественных подсчетов, на основе которого отбирались информативно нагруженные слова и выражения, отмеченные 60 – 100 % аудиторов [17, с. 20].

Полученные корпуса информативно нагруженных слов и словосочетаний спонтанной разговорной и вокальной речи подвергались различным видам анализа, в том числе анализу частотности гласных.

Данные о частотности в целом коррелируют с литературными данными и свидетельствуют о том, что самым частотным в обоих видах речи является неогубленный открытый гласный заднего ряда низкого подъема /а/. Результаты исследования этого гласного, реализованного в ударных слогах на участках информативного фокуса спонтанной и вокальной речи, приводятся в настоящей статье.

На следующем этапе экспериментального исследования были получены спектральные характеристики гласного /а/. В ходе акустического анализа изучались средние, максимальные и минимальные значения частоты

основного тона (ЧОТ), формантные значения, длительность и интенсивность гласного /а/. Для акустических замеров была использована программа компьютерной обработки речевого сигнала PRAAT.

Следует заметить, что при проведении акустического анализа в программе PRAAT нами были изменены параметры основного тона: верхний предел ЧОТ был повышен с 500 до 700 Гц.

Это обусловлено тем, что в нашем материале ЧОТ (F0) для голоса сопрано составила 665 Гц, значительно превысив характеристики ЧОТ в спонтанной разговорной речи. В таблицах 1 и 2 представлены некоторые данные акустического анализа гласного /а/, реализованного в ударных слогах в экспериментальном материале спонтанной разговорной и вокальной речи.

Таблица 1 - Акустические параметры гласного /а/ в спонтанной речи

Гласный в ударной позиции	Слово	F0 Гц	F1 Гц	F2 Гц	Интенсивность дБ	Длительность мс
/а/	Светлана	191	684	1260	71	102
	рисовать	292	709	1638	75	60
	семнадцать	178	620	1327	75	97
	характера	239	707	1700	75	75
	оттапливает	183	784	1432	77	105
	пранится	197	643	1540	77	73
	знать	224	710	1746	78	77
	неприязни	224	646	1984	80	109
	скрывает	248	758	1344	79	171
	правду	245	790	1234	81	72
	тайное	204	632	1837	77	98
	явные	155	741	1525	73	63
	Среднее значение	215	702	1547	77	96
	Минимальное значение	155	620	1234	71	60
	Максимальное значение	292	790	1984	81	171

Таблица 2 - Акустические параметры гласного /а/ в вокальной речи

Гласный в ударной позиции	Слово	F0 Гц	F1 Гц	F2 Гц	Интенсивность дБ	Длительность мс
/а/	баю 1	441	880	1326	64	498
	баюшки	589	1148	1158	79	873
	баю 2	665	1280	1280	75	1046
	Ваня	528	1237	1593	80	600
	ангел	594	607	1232	75	436
	над	443	818	1343	76	342
	спать	588	607	1183	72	830
	укладывает	449	880	1348	63	470
	глазки 1	454	880	1375	74	300
	принесла	450	880	1370	61	805
	паренка	569	613	1197	74	415
	глазки 2	350	791	1103	60	369
	Среднее значение	510	885	1292	71	557
	Минимальное значение	350	600	1103	60	300
	Максимальное значение	665	1280	1593	80	1046

При акустическом анализе было обнаружено, что в формантной структуре ударного гласного /а/ в вокальной и спонтанной разговорной имеются различия. Значения F0 и F1 в вокальной речи приблизительно на 200-300 Гц выше значений F0 и F1 в спонтанной речи (таблица 1).

Как упоминалось ранее, в записи материала для нашего исследования участвовала певица с высоким типом голоса – сопрано, что и объясняет высокий показатель ЧОТ (F0) в вокальной речи. В отношении первой форманты в вокальной речи, то здесь повышения обусловлены высоким уровнем частоты основного тона и более активной работой речепроизводительных органов. В процессе пения ротовое отверстие становится больше, подъём становится ниже, в связи с чем, гласные становятся более открытыми.

Следующей особенностью, обнаруженной при изучении спектральных характеристиках ударного гласного /а/ в вокальной речи, является совпадение областей первой и второй формант [18, с. 127]. Форманты повышаются в область высоких частот и по своим параметрам значительно отличаются от формант данного звука в спонтанной речи.

В спектральном анализе гласного /а/ в слова «баю»-1 (рисунок 1) F1 совпадает с F2, и только на последней трети гласного F1 и F2 расходятся. Среднее значение ЧОТ составляет 441 Гц, F1 – 880, F2 – 1326 Гц, интенсивность – 64 дБ, длительность – 498 мс.

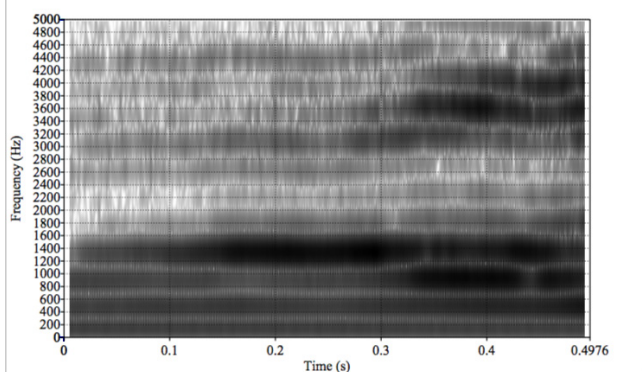


Рисунок 1 - Гласный /а/ в слове «баю»-1 в вокальной речи

В спектральном анализе гласного /а/ в слове «ангел» (рисунок 2) также наблюдается совпадение областей F1 и F2. В реализации данного гласного отчетливо видна F0, области F1 и F2 слиты на всем участке гласного. Среднее значение ЧОТ для данного звука составляет 594 Гц, F1 – 607 Гц, F2 – 1232 Гц, интенсивность – 75 дБ, длительность – 436 мс.

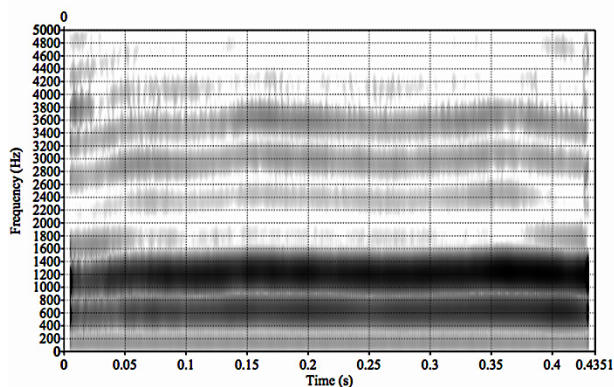


Рисунок 2 - Гласный /а/ в слове «ангел» в вокальной речи

Результаты изучения различия длительности гласного /а/ в вокальной и спонтанной речи не оставляют сомнений в использовании данного параметра в вокальной речи как особого средства выделения, подчеркивания звука. В среднем длительность гласного /а/ в спонтанной речи равна 96 мс. Среднее значение длительности гласного /а/ в вокальной речи равна 557 мс. Как показал анализ, гласный /а/ в вокальной речи может длиться до 1 секунды и 46 мс (таблица 1).

По параметру интенсивности гласных в разных видах речи заметных различий не выявлено. Интенсивность гласных в спонтанной речи варьирует от 71 до 81 дБ, в вокальной речи - от 71 до 80 дБ. Вместе с тем необходимо отметить, что вокальная речь в отличие от спонтанной речи характеризуется отсутствием резких изменений интенсивности. Спектральные характеристики гласного /а/ иллюстрируют плавные переходы значений интенсивности. Вероятно, это обусловлено исполнением колыбельной, мелодичный напев которой предполагает монотонное ритмичное и размеренное пение, без резких перепадов громкости, что способствует переходу в состояние сна.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Проведенное исследование показало наличие различий в реализации гласного /а/ в разных типах речи, что вызвано рядом лингвистических и экстралингвистических факторов. Результаты исследования подтверждают ведущую роль формы высказывания при выделении ин-

формативного фокуса. Рассмотренные в работе характеристики информативного фокуса, как мы предполагаем, зависят от суперсегментных параметров речи, таких как пауза, частота основного тона, интенсивность, длительность, а также других артикуляционных и фонационных средств, которые реализуются в речи комплексно. Для гласных наиболее важные для опознания параметры находятся на их собственных участках. Для их восприятия существенно взаимное расположение первой и второй формант по частоте, а также характер изменения этой частоты. Тип формантных значений зависит как от качества самого гласного, так и от места образования и дополнительной артикуляции, а также от просодических условий (ударения и фразового акцента). Стационарные участки гласных в спонтанной речи практически отсутствуют, а для восприятия гласных более существенными оказываются формантные переходы. Что касается соотношения слогов по ударению, количественных характеристик слога (долгота, краткость), то здесь, без сомнения, необходимо отметить воздействие метрической системы стиха, мелодических характеристик слога (напевности) исполняемой песни. Несомненно и влияние просодических средств – ударения и интонации, а также эмоциональность, которая присуща вокальной речи.

Акустический анализ дает основание полагать, что ударение в вокальной речи подчинено ритму. Необходимо указать размер метроритма исследуемого нами вокального произведения. Он равен $\frac{1}{4}$. Метроритмическое ударение в мелодии – постоянно, оно повторяется через равное количество долей и в большинстве случаев совпадает со словесным ударением. Однако в исследуемой вокальной речи в ряде случаев имеет место несовпадение речевого ударения в слове текста и в вокальном произведении, когда сильная доля такта в мелодии приходится на безударный гласный. Например, в слове «баю»-1 вокальной речи, наряду с основным ударением на гласном [а] ($t = 498$ мс), появляется еще и дополнительное ударение на безударном [у] ($t = 1,222$ мс) благодаря сильной доли мелодии. Исполнитель акустически выделяет не только ударный /а/, но и последующий безударный гласный [у]. То же происходит в слове «баюшки», в котором длительность ударного [а] и безударного [у] составила 873 и 457 мс соответственно. Необходимо отметить, что тенденция появления дополнительного ударения прослеживается в большинстве слов записи вокальной речи.

Результаты исследования могут быть представлены следующими обобщениями:

1. Высокий уровень частоты основного тона, обусловленный голосом сопрано вызвал закономерное повышение первой форманты в вокальной речи;
2. В реализациях ударного гласного /а/ в вокальной речи в ряде случаев наблюдается совпадение первой и второй форманты, что вызвано высоким значением ЧОТ;
3. Длительность ударного гласного /а/ в вокальной речи может превышать длительность ударного гласного /а/ спонтанной разговорной речи в несколько раз;
4. В ряде случаев отмечается несовпадение ударения в слове текста и в вокальном произведении, когда сильная доля такта в мелодии приходится на безударный гласный.

Полученные результаты исследования могут использоваться в вузовских курсах фонетики русского языка, стилистики звучащей речи и др. Кроме того, материалы исследования могут быть полезны в практике преподавания русского языка как иностранного, в том числе при обучении русскому произношению иностранных вокалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Морозов В.П. Компьютерные исследования интонационной точности вокальной речи // В. П. Морозов // Экспериментальная психология. 2009. Т.2. №3. С. 35-46.
2. Казанский В.С., Ржевкин С.Н. Исследование тембра голоса и смычковых музыкальных инструментов //

Журн. Прикл. физики. 1928. №5 (1). С. 87-103.

3. Ржевкин С.Н. Слух и речь в свете современных физических исследований. М. – Л.: ОНТИ НКПТ СССР, 1936. 311 с.

4. Левидов И.И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. Л. М.: Искусство, 1939. 102 с.

5. Рудаков Е.А. О природе верхней певческой форманты и механизме её образования // Развитие детского голоса. М.: АПН РСФСР, 1963. С. 158-175.

6. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. Л.: Наука, 1967. 204 с.

7. Морозов В.П. Биофизические основы вокальной речи. Л.: Наука, 1977. 232 с.

8. Sundberg J. The Science Voice. Dekab, Illinois, 1987. 227 pp.

9. Рагс Ю.Н. Вибрато и восприятие высоты // Применение акустических методов исследования в музыкознании. М.: Музыка, 1964. С. 38-60.

10. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М., 2002. 496 с.

11. Кочеткова У.Е. Влияние фонетического контекста на реализацию согласного /г/ во французской певческой речи // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2017. №1(3). С. 16-27.

12. Романенко В.О. Эмоциональные характеристики вокальной речи и их связь с акустическими параметрами // Общество. Среда. Развитие. 2011. №3. С. 124-127.

13. Deme A. Formant strategies of professional female singers at high fundamental frequencies. In: Proceedings of the 10th International Seminar on Speech Production (ISSN). 2014. P. 90-93.

14. Maurer D., Mok P., Friedrichs D., Dellwo V. Intelligibility of high-pitched vowel sounds in the singing and speaking of a female Cantonese Opera singer. In: Proc. of the 15th Annual Conference of the International Speech Communication Association (Interspeech). 2014. P. 2132-2133.

15. Sundberg J., F. La and B.P. Gill. Formant tuning strategies in professional male opera singers. In: Journal of Voice 27.3. 2013. pp. 278-288.

16. Гусева С.И. Коммуникативная перспектива высказывания и реализация сегментных единиц (Экспериментально-фонетическое исследование на материале немецкого языка): Автореф. дис. ... д. филол. наук. СПб., 2001. 37 с.

17. Гусева С.И. Реализация немецкого вокализма: семантикоцентрический подход // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2015. № 1 (1). С. 16-34.

18. Сысоенко В.В. Восприятие информационного фокуса спонтанной разговорной и вокальной речи // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2014. Вып. 64. С.178-183.

19. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.: КомКнига, 2007. 432 с.

20. Сысоенко В.В. Акустические характеристики спонтанной разговорной и вокальной речи // Актуальные проблемы фонетики и методики преподавания иностранных языков: материалы XII Всероссийского научно-исследовательского семинара, посвященного памяти профессора Л.В.Бондарко (13 мая 2014 г., г. Благовещенск). Благовещенск: АмГУ, 2015. с. 122-129.

21. Сысоенко В.В. О некоторых просодических характеристиках вокальной речи // Молодежь XXI века: шаг в будущее: материалы XV региональной научно-практической конференции (22 мая 2014 г., г. Благовещенск): в 7-ми т. Благовещенск: Типография АмГУ, 2014. Т.1. С. 91-92

22. Sisoenko V., Guseva S. Informational center in spontaneous speech and singing: acoustic and perceptual study of vowels // Phonetics without borders: Proceedings of the 2nd International Conference (9.06.2014-11.06.2014). Blagoveshchensk: Amur State University, 2015. P. 103-106.

Статья поступила в редакцию 14.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.161.1

ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ КАК АКТУАЛЬНЫЙ СПОСОБ СОЗДАНИЯ ЭВФЕМИЗМОВ
В РУССКОМ ЮМОРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

© 2017

Сюй Минюань, аспирант

Московский педагогический государственный университет

(119991, Россия, Москва, улица Малая Пироговская, дом 1, строение 1, e-mail: xumingyuan0208@sina.com)

Аннотация. В данной статье рассмотрено использование прецедентных феноменов как средств создания эвфемизмов в юмористическом дискурсе. Эвфемизмы могут создаваться разными способами, и использование прецедентных феноменов (апелляций к известным говорящему и реципиенту текстам, ситуациям, именам) – одно из актуальных средств их конструирования. В современном юмористическом дискурсе (анекдотах, шутках КВН и др.) языковая личность апеллирует к прецедентам из научной литературы, из зарубежной кинопромышленности, из текстов популярных песен, рекламы, к именам известных личностей, фольклорным текстам и другим прецедентам. В структуре эвфемизма прецедентный феномен чаще всего переосмысливается, кроме того, использование данного средства эвфемизации сочетается с применением других средств – каламбура, буквализации значения, метафоризации, стилистического перемещения. Говорящий осознанно выбирает прецеденты, которые известны всем потенциальным адресатам юмористического текста, что указывает на наличие в лингвокультурном пространстве обширного массива текстов, составляющих универсальную культурную базу для юмористического дискурса, и способность говорящего пользоваться этой базой. Склонность к использованию прецедентных феноменов в юмористическом дискурсе отражает одну из особенностей современного языка – интертекстуальность, апелляцию к массиву текстов, созданных в языке ранее.

Ключевые слова: интертекстуальность, интертекст, прецедентный феномен, прецедент, прецедентный текст, юмористический дискурс, анекдот, реприза КВН, эвфемизм, эвфемизация, научная литература, реклама.

PRECEDENT TEXT AS AN ACTUAL WAY OF CREATING EUPHEMISMS
IN RUSSIAN HUMOROUS DISCOURSE

© 2017

Xu Mingyuan, postgraduate

Moscow State University of Education

(117198, Russia, Moscow, Malaya Pirogovskaya street, house 1, building 1, e-mail: xumingyuan0208@sina.com)

Abstract. This article considers the use of precedent phenomena as a means of creating euphemisms in humorous discourse. Euphemisms can be created in many ways, and the use of precedent phenomena (appeals to texts, situations, names that are known to the speaker and the recipient) is one of the actual means of their construction. In modern humorous discourse (anecdotes, jokes KVN, etc.) the language personality appeals to precedents from science, from foreign cinema, from texts of popular songs, advertising, to names of famous personalities, folklore texts and other precedents. In the structure of the euphemism, the precedent phenomenon is most often rethought, in addition, the use of this euphemism is combined with the use of other means – pun, literalization of meaning, metaphorization, stylistic displacement. The speaker deliberately chooses the precedents that are known to all potential recipients of the humorous text, which indicates the presence in lingvocultural space of a vast array of texts constituting a universal cultural base for humorous discourse and the speaker's ability to use this base. The tendency to use precedent phenomena in humorous discourse reflects one of the features of the modern language – intertextuality, an appeal to an array of texts created in the language earlier.

Keywords: intertextuality, intertext, precedent phenomenon, precedent, precedent text, humorous discourse, anecdote, KVN joke, euphemism, euphemia, scientific literature, advertising.

Интертекстуальность стала приметой современно-го текста, обозначающей его постмодернистскую связь с другими текстами лингвокультурного пространства. Современные носители языка оперируют единицами, созданными другими носителями языка, творчески их перерабатывая и переосмысливая. Такие единицы представляют собой прецедентные феномены. Одними из первых их начали разрабатывать Ю.Н. Караулов [1], В.В. Красных [2], Д.Б. Гудков [3] и др. Ю.Н. Караулов определял прецедентные тексты как «имеющие широчайший характер, то есть хорошо известные и широко окружению данной личности, включая её предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [1, с. 216]. Формируя текст, языковая личность осознанно, а чаще бессознательно обращается к предыдущим текстам. Н.А. Кудрина отмечает: «Как осознанные, так и неосознанные ассоциации, которые возникают у каждого автора в процессе порождения текста и находят в этом новом тексте своё отражение, связаны со всем многообразием известных автору текстов» [4, с. 5].

Цель статьи – анализ функционирования прецедентных текстов как способов создания эвфемизмов в юмористическом дискурсе современного русского языка. Материалом для исследования стал современный анекдот [5], шутки КВН [6] и другие источники. Для разъяснения значений эвфемизмов при необходимости использовался материал словаря эвфемизмов Е.П. Сеничкиной [7].

В современном российском языкознании изучается функционирование прецедентных феноменов (текстов, ситуаций, имён) в самых разных сферах языка: в текстах художественной литературы [8], в рекламе [9], в заголовках медиа-текстов [10], в названиях компьютерных игр [11], в современном сленге [12], в образной системе сравнительных конструкций [13], в интернет-коммуникации [14] и т. п. В качестве прецедентных феноменов, к которым обращаются современные носители языка, рассматриваются Библия [15], Коран [16], трилогия «Властелин колец» Дж.Р.Р. Толкина [17], имена собственные [18] и др. Прецедентный текст рассматривается как инструмент языковой игры [19], однако функционирование прецедентных феноменов в юмористическом дискурсе пока остаётся неисследованным.

Для юмористического дискурса обращение к прецедентному феномену особенно актуально. Прецедентность – это «создание новых уникальных смыслов текста произведений искусства, которые усложняются, становятся концептуально более насыщенными и требуют, в свою очередь, от воспринимающего большего внимания» [20, с. 21]. В юмористическом дискурсе цели уникализации смысла, эмоциональной и содержательной насыщенности являются первичными, почему и происходит обращение к прецедентам.

В качестве прецедентных могут использоваться научные тексты. Например, целый цикл анекдотов посвящён открытиям «британских учёных»: «Британские учёные недавно открыли, что пятница была признана рабочим днём по ошибке. А понедельник вообще ошибочно счита-

ется днём недели» [5]. Стилистика научного стиля, обязательная для юмористического дискурса такого типа, обуславливает частое обращение к эвфемизмам. В приведённом анекдоте, основанном на синтаксическом способе эвфемизации, закодирован смысл о русской лени: нежелании работать в пятницу – день перед выходными – и невозможности работать в понедельник – день после выходных – из-за последствий отдыха (подразумевается – похмельного синдрома). В анекдоте «*Британские ученые доказали, что некрасивые женщины вредны для мужской печени!*» [6] присутствует отсылка к фольклорной фразе «*Не бывает некрасивых женщин, бывает мало водки*», то есть одновременно обыгрываются два прецедента из разных сфер – из области науки и из фольклора.

Популярными прецедентными феноменами являются некоторые зарубежные фильмы: «Кинг-Конг», «Крёстный отец», «Бони и Клайд» и др. Например: «*Корейская версия сериала “Комиссар Рекс” закончилась трагедией в первой серии*» [6] – здесь содержится намёк на то, что корейцы съели главного героя данного фильма – собаку. Для адекватного понимания шутки необходимы не только представление о прецеденте – сериале европейского производства о служебной овчарке по кличке Рекс (1994-2015), но и знание кулинарных особенностей старинной корейской кухни.

Чемпионом по популярности является цикл фильмов о терминаторе. Например, в анекдоте «*Из жидкого терминатора вышел бы шикарный сантехник*» [6] содержится отсылка к фильму «Терминатор 2: Судный день» (1991); здесь закодирован смысл «*С его помощью можно было бы прочищать канализационные трубы*». Анекдот «*В Тольятти началось и очень быстро заглохло восстание машин*» [6] апеллирует к другому фильму данного цикла – «Терминатор 3: восстание машин» (2003) и содержит намёк на то, что все машины города Тольятти (где расположен автомобильный завод ВАЗ) не смогут работать долго.

Апеллирует носитель языка при создании комического также к фольклорным прецедентам, например, к известной загадке «Что появилось раньше – яйцо или курица?»: «*Яйцо или курица – пытался понять мужик, чувствуя неприятный запах из холодильника*» [6]. Прецедент употреблён здесь не полностью и юмористически переосмыслен с помощью приёма буквализации значения. Использовано также стилистическое перемещение: выражение с философским смыслом употреблено в сугубо бытовой ситуации, его стилистическая окраска изменена.

Прецедентным может стать рекламный текст. Постоянно звуча в эфире, реклама становится хорошо знакомой всем носителям языка и адекватно воспринимается ими в структуре шутки: «*Если диарея застала вас врасплох, не пугайтесь – это ухудшит ситуацию*» [5]. В данном анекдоте использованы и эвфемизмы, уже существовавшие в тексте прецедента (диарея – ‘вместо понос’ [7, с. 111]), и новый, придуманный автором анекдота на основе широкозначного сочетания *ухудшит ситуацию* – ‘усилит понос’.

Используются прецедентные имена очень известных личностей, постоянно фигурирующие в СМИ в скандальном, неоднозначном контексте. Например: «*У Николая Валуева в природе нет естественных врагов*» [5]. В данном анекдоте закодирован смысл «*Николая Валуева все боятся*», причём использовано интересное стилистическое средство: выражение «нет естественных врагов» принадлежит научному стилю и создаёт эффект стилистического и смыслового перемещения, в результате герой анекдота сопоставляется с животным.

Стереотипизация образов известных личностей и наименований, обладание ими определёнными чертами, известными всем носителям языка, позволяет говорящему создавать с их помощью элегантные анекдоты, в которых прецедентные имена способствуют

созданию непринуждённого, интеллигентного юмора. Например: «*Женщины – как корабли: хочется яхту как у Абрамовича, а на рейде стоит “Адмирал Кузнецов”*». Подразумевается смысл: «*Хочется нежную и красивую, а жена сильная и строгая, как авианосец*» [5].

Итак, в юмористическом дискурсе в качестве средств эвфемизации используются прецедентные феномены из различных сфер: научные тексты, зарубежные кинофильмы, рекламные фразы, цитаты из популярных песен, имена политических деятелей, фольклорные выражения, крылатые слова и др. Языковой личностью выбираются прецеденты, широко известные, знакомые максимально обширному кругу лиц, так как юмористический дискурс предполагает понимание шутки всеми слушателями (читателями). Элитные, знакомые только определённым слоям общества прецеденты здесь недопустимы. Важной особенностью использования прецедентных феноменов в юмористическом дискурсе является сочетание прецедентности как средства создания эвфемизмов с другими средствами – метафоризацией, каламбуром, стилистическим перемещением, синтаксическими трансформациями, буквализацией значения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. М.: Русский язык, 1986. С. 105-126.
2. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация). М.: Диалог-МГУ, 1998. 352 с.
3. Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М.: Изд-во МГУ, 1999. 152 с.
4. Кудрина Н.А. Интертекстуальность и прецедентность: к вопросу о разграничении понятий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2005. № 4 (40). С. 5-11.
5. Бугага. Анекдоты [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.bugaga.ru/anecdote/> (дата обращения: 15.10.2017).
6. Цитаты КВН [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://citaty.info/tv/kvn> (дата обращения: 15.10.2017).
7. Сеничкина Е.П. Словарь эвфемизмов русского языка. М.: Флинта: Наука, 2008. 464 с.
8. Лихачева О.В., Васяева К.О. Прецедентный текст в романе И.С. Шмелёва «Лето господне» // Приволжский научный вестник. 2015. № 10 (50). С. 50-53.
9. Бобровская Г.В. Интертекст в рекламе: прецедентный текст, речевой контекст, социально-психологический подтекст // Грани познания. 2015. № 5. С. 42-45.
10. Ключан А.Н. Заголовок современного медиатекста: прецедентный аспект // Слово и текст в свете современных исследований филологических наук: Сб. науч. тр. по мат. I Междунар. науч.-практ. конф. Нижний Новгород: Профессиональная наука, 2016. С. 5-9.
11. Иноземцева Н.В. Прецедентный текст как лингвокультурологический маркер названий компьютерных игр // Наука и образование: фундаментальные основы, технологии, инновации: Сб. мат. Междунар. научн. конф. Оренбург: Университет, 2015. С. 130-134.
12. Балашова Л.В. Литературные и публицистические прецедентные феномены в современном сленге // Известия Саратовского университета. Новая серия. Филология. Журналистика. 2010. Т. 10. № 2. С. 30-35.
13. Крылова М.Н. Прецедентные ситуации в образной системе современного русского сравнения // Учёные записки Петрозаводского государственного университета. Общественные и гуманитарные науки. 2014. № 3. С. 50-54.
14. Булавина М.А. Прецедентный феномен в твиттер-коммуникации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2014. № 2. С. 48-56.

15. Орлова Н.М. Библия как прецедентный текст: смысловые трансформации при дискурсивном перемещении // Современный религиозный дискурс: структура, стратегии, трансформации: коллективная монография; под общ. ред. Е.В. Плисова. Нижний Новгород: Нижегород. гос. лингв. ун-т им. Н.А. Добролюбова; НИУ РАНХиГС, 2015. С. 89-114.

16. Яссин С.Р. Коран как универсально-прецедентный текст («Подражания Корану» А.С. Пушкина) // Русская классика: проблемы понимания и языкового своеобразия: Сб. научн. ст. по ит. XV Барышниковских чтений. Липецк: Липецк. гос. пед. ун-т, 2016. С. 212-217.

17. Мытник Т.В. Трилогия «Властелин колец» Дж.Р.Р. Толкина как прецедентный текст // Цивилизация знаний: российские реалии: Тр. 17-й междунар. научн. конф. М.: Российск. нов. ун-т, 2016. С. 175-180.

18. Лекова П.А. Имя собственное в песнях Елены Ваенги как прецедентный текст // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2015. № 3. С. 204-210.

19. Цой А.П. Прецедентный феномен как объект оценки в аксиологических механизмах языковой игры в пьесах Л.С. Петрушевской // Филология и лингвистика. 2017. № 2 (6). С. 66-70.

20. Вернигорова Е.С. Объем и содержание понятия «интертекстуальность» в теоретических исследованиях художественно-культурного процесса // Культурное наследие России. 2015. № 4. С. 20-23.

Статья поступила в редакцию 26.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 811.161.1

СПЕЦИФИКА ФУНКЦИЙ ЭВФЕМИЗМОВ В ЮМОРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

© 2017

Суй Минюань, аспирант

Московский педагогический государственный университет

(119991, Россия, Москва, улица Малая Пироговская, дом 1, строение 1, e-mail: xumingyuan0208@sina.com)

Аннотация. В статье выявлено, что в юмористическом дискурсе эвфемизмы выполняют специфические функции, играют совсем иную роль, не такую, как в других типах дискурса русского языка – политическом, рекламном, медийном. Основные, общие функции эвфемизмов здесь – функция привлечения внимания и функция создания противоречия. С помощью эвфемизмов не скрываются какие-то явления, а выносятся на передний план, акцентируются, становясь предметами комического высмеивания. Наблюдаются также частные, конкретные функции эвфемизмов, часто выполняемые ими в комплексе, в различных сочетаниях. Функция пробуждения воображения состоит в таком конструировании шутки, при котором слушатель должен привлечь ресурсы своей фантазии, представить ситуацию, догадаться, о чём идёт речь. Функции негативной характеристики и оскорбления заключаются в передаче с помощью эвфемизмов негативной информации об объекте шутки. Данная информация не смягчается, а, наоборот, становится более явной. Своеобразно преломляется в юмористическом дискурсе функция политкорректности: встречаются насмешки над политкорректными эвфемизмами и стремление отказаться от них. В юмористическом дискурсе эвфемизмы выступают не средством, призванным завуалировать нежелательную или недопустимую в прямом акте коммуникации информацию, а способом выделения данной информации с целью создания комического.

Ключевые слова: эвфемизм, эвфемизация, табу, юмор, дискурс, юмористический дискурс, анекдот, реприза КВН, русский язык, функции эвфемизма, функция оскорбления, негативная характеристика, функция политкорректности.

SPECIFIC FEATURES OF FUNCTIONS EUPHEMISMS IN HUMOROUS DISCOURSE

© 2017

Xu Mingyuan, postgraduate

Moscow State University of Education

(117198, Russia, Moscow, Malaya Pirogovskaya street, house 1, building 1, e-mail: xumingyuan0208@sina.com)

Abstract. The article reveals that in the humorous discourse euphemisms perform special functions, play a completely different role, not the same as in other types of discourse of the Russian language – political, advertising, media, etc. The basic, common functions of euphemisms here are the function of attracting attention and the function of creating controversy. With the help of euphemisms, some phenomena are not hidden, but are brought to the fore, accentuated, becoming objects of comic ridicule. Private, specific functions of euphemisms are also observed, often performed by them in a complex, in various combinations. The function of awakening the imagination consists in the construction of a joke, in which the listener must attract the resources of his imagination, present the situation, and guess what is being said. Functions of negative characteristics and insults are the transfer, through euphemisms, of negative information about the object of the joke. This information does not soften, but, on the contrary, becomes more pronounced. The function of political correctness is unusually refracted in humorous discourse: there are ridicule of politically correct euphemisms and the desire to abandon them. In a humorous discourse, euphemisms are not a means designed to disguise information that is undesirable or inadmissible in a direct communication act, but a way to highlight this information in order to create a comic effect.

Keywords: euphemism, euphemism, taboo, humor, discourse, humorous discourse, anecdote, KVN joke, Russian language, euphemism functions, insult function, negative characteristic, political correctness function.

Эвфемизмы стали приметой современной речи, нацеленной на вуалирование грубых и неприемлемых для собеседника смыслов, на поиск комфортных для обоих коммуникантов условий общения. Эвфемизм как «слово или выражение, заменяющее другое, неудобное для данной обстановки или грубое, непристойное» [1, с. 906], призван выполнять в языке в первую очередь функцию смягчения и кодирования табуированной информации. В современном языкознании проводится изучение эвфемизмов с самых разных позиций: семантической [2], лексико-грамматической [3], структурной [4], стилистической [5], функциональной [6], лингвопрагматической [7], социолингвистической [8] и т. п.

Эвфемизмы выполняют самые разные функции, анализируемые современными лингвистами. Ю.С. Баскова описывает манипулятивную функцию эвфемизмов, которая часто встречается в политическом дискурсе, где от общественного сознания кодируются явления, «способные вызвать антипатию» [9, с. 3]. Н.В. Прядильникова [10] и И.В. Лаптев [11] рассматривают рекламно-экспрессивную функцию эвфемизмов, то есть использование их для привлечения внимания к товару. Выделяются также контактоустанавливающая [10], то есть коммуникативная функция эвфемизмов; риторическая функция [12] – использование их как стилистического средства в художественном тексте; эстетическая функция [6], заключающаяся в украшении текста с помощью эвфемизма; функция политкорректности [13] – ограничение с помощью эвфемизмов использования некорректных указаний на расу, возраст, внешность, пол, физические

особенности человека и т. д.

Среди прочих выделяется и игровая, юмористическая функция эвфемизмов: использование их как средства конструирования шутки рассматривают А.М. Кацев [14], Л.П. Крысин [15], Е.П. Сеничкина [16], О.С. Сахно [3], О.В. Вострикова [17] и другие исследователи. Однако в юмористическом дискурсе использование эвфемизмов имеет настолько яркую специфику, что в рамках их игрового назначения, в свою очередь, можно отметить несколько специфических функций, частично совпадающих с общеязыковыми.

Цель статьи – проанализировать специфические функции, которые выполняют эвфемизмы в юмористическом дискурсе русского языка. Материалом для анализа стали юмористические тексты малого формата – анекдоты одного из популярных сайтов [18] и репризы КВН [19].

Специфика использования эвфемизмов в юмористическом дискурсе в сопоставлении с другими типами дискурса состоит в том, что здесь они нацелены на привлечение внимания реципиента к табуированному явлению, которое заменяется эвфемизмом. В других дискурсах (политическом, медийном, рекламном и др.) основная функция противоположная – скрыть явление, завуалировать его истинный смысл. То есть в юмористическом тексте нарушается сама суть эвфемизации как языкового и этического процесса.

Эвфемизм привлекает внимание к явлению для того, чтобы конструировать комическое. Например: «То, что теперь называется *проведением акции*, в 90-х называ-

лось разводом лохов» [19]. С помощью такого средства эвфемизации, как использование заимствованного слова, говорящий привлекает внимание к теме недобросовестных коммерческих действий, нацеленных на обман покупателя. Функция привлечения внимания, которую исполняют эвфемизмы в юмористическом дискурсе, является основной, она отмечается во всех примерах. Такой же характер носит ещё одна функция – создания противоречия. Отношения противоречия формируются между самим смыслом шутки и формой репрезентации этого смысла: эвфемизм, вместо смягчения, выполняет отмеченную выше роль привлечения внимания. Это содержательное противоречие. Рассмотрим ещё один пример:

«Сосед стучится в дверь:

– Привет! Мы купили новую машину. Не одолжишь немного хлеба?» [18].

В данном анекдоте завуалирован смысл: «Купив машину, люди потратили на неё все деньги, теперь им не хватает на хлеб», противоречие содержательное: «Люди купили машину, значит они богаты. Почему они просят денег на хлеб?».

Кроме того, противоречие может быть эмоциональным и стилистическим. Например: «После прививки мальчик не выкидывал ватку, потому что она пахнет папой» [19]. Здесь с помощью синтаксического средства эвфемизации передаётся смысл «Папа мальчика – алкоголик» (так как ватка пахнет спиртом). Эвфемизм не скрывает этот смысл, а акцентирует его, для чего используется приём эмоционального контраста содержания и формы: внешне предложение наполнено мотивом грусти, а сама шутка является циничной. М.Н. Крылова отмечает, что цинизм – один из признаков русского юмора [20, с. 142].

Помимо общих функций, выполняемых в юмористическом дискурсе всеми эвфемизмами, – привлечения внимания и создания противоречия, – можно отметить частные функции, которые встречаются в конкретных примерах эвфемизации.

Так как эвфемизм не называет явления напрямую, то в юмористическом дискурсе он может выполнять функцию пробуждения воображения. Текст создаётся намеренно сложным для восприятия, и, чтобы выявить его настоящий смысл, адресат должен проявить фантазию, дать поработать своему воображению, представить ситуацию, действия и реплики героев в ней. Такой юмор сложен для понимания, оно не мгновенно, но тем приятнее шутка для реципиента: юмор, извлечённый путём приложения когнитивных усилий, становится ценнее. Например:

«Муж с женой из окна видят нищего на площади перед их домом. Жена говорит мужу:

– Иди, прогони его!

– Почему?

– Позавчера я вынесла ему поест, а вчера он дал мне книгу “Как научиться вкусно готовить”» [18].

Реципиенту необходимо представить ситуацию и понять: книга подарена героине анекдота из-за её настолько низких кулинарных способностей, что даже нищий не хочет есть приготовленного ею.

Ещё одна функция эвфемизмов – функция негативной характеристики, противоречащая самой сути процесса эвфемизации. Эвфемизм в общезыковом употреблении призван смягчать негативный смысл, а не выносить его на передний план, как это происходит в юмористическом дискурсе. Например: «Парни, которые поворачивают направо из левого крайнего ряда, помните, дома вас ждут ваши парни» [18]. В данном анекдоте завуалирована негативная характеристика водителей, нарушающих правила дорожного движения и мешающих другим водителям на дороге. Эта характеристика – obscene слово с семантикой ‘гомосексуалист’, чем и объясняется характер данного синтаксического эвфемизма.

Рассмотрим ещё один пример: «Вместо иконок в

машине Никиты Михалкова зеркальца» [18]. В данном анекдоте завуалирована негативная характеристика знаменитого российского режиссёра: читателю предлагают догадаться (функция пробуждения воображения тоже присутствует), что Никита Михалков считает себя богом, то есть является самовлюблённым человеком.

Есть объекты, которые в русском юморе традиционно негативно характеризуются. Например, тёща: «Пошли семьёй в серпентарий. Потеряли тёщу» [18]. С помощью эвфемизма до адресата шутки доносится вполне традиционный смысл: «Тёща – змея».

С функцией негативной характеристики связана функция оскорбления. Отличие в том, что данная функция проявляется в структуре диалога, когда один из говорящих – оскорбляющая сторона, а другой – оскорбляемая. Например:

«– Я даже насчёт своего возраста не вру!

– А пора бы уже...» [18].

Суть оскорбления – указание на немалый возраст женщине, которая молодится. Ещё один пример:

«– Мадина, а ты в курсе, что овцы умеют удивляться?

– Серьезно?!» [19].

Здесь вполне очевидно содержится оскорбление «овца» в адрес не очень умной девушки.

В юмористическом дискурсе находит специфическое преломление также функция политкорректности. Например, встречается насмешка над эвфемизмами, выполняющими функцию политкорректности: «Клуб любителей вело напоминает, что выражение “велосипедист” является устаревшим и оскорбительным. В современном, развитом обществе принято говорить “лицо педальной ориентации”» [18]. Высмеиваются политкорректные и одновременно неточные, несообразные смыслу эвфемизмы типа «лицо кавказской национальности».

Чаше всего в юмористическом дискурсе встречается протест против «политкорректных» эвфемизмов, проявление которого тоже можно охарактеризовать как функцию политкорректности. Например: «Да никто не говорит что ты толстая! Успокойся! Бери пару стульев и садись к нам» [19]. В шутке одновременно фигурирует негативная характеристика «толстая» и заменяющее её выражение «бери пару стульев», также указывающее на лишний вес героини шутки.

Итак, в юмористическом дискурсе эвфемизмы выполняют особенные функции, отличающие их использование здесь от применения в других типах дискурса. Можно выделить две общие функции – привлечения внимания и создания противоречия, а также частные, конкретные функции – пробуждения воображения, негативной характеристики, оскорбления. Функция политкорректности своеобразно отражается в юмористическом дискурсе через насмешку над распространением политкорректности в обществе. Эвфемизмы в юмористическом дискурсе нарушают основные правила использования данного средства в языке – перестают способствовать смягчению, вуалированию негативного смысла.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
2. Харитонов В.Ю. Эвфемизм как средство непрямой коммуникации // Проблемы современной лингвистики в контексте антропоцентризма: Сб. ст. Саратов: Сарат. соц.-экон. ин-т (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2016. С. 141-146.
3. Сахно О.С. Фразовая номинация как средство речевой эвфемизации (на материале языка русской художественной литературы XIX-XXI вв.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Пенза, 2006. 19 с.
4. Видлак С. Проблемы эвфемизма на фоне теории языкового поля // Этимология 1965: Материалы и исследования по индоевропейским и другим языкам. М.:

Наука, 1967. С. 267-285.

5. Айтасова С.И. Система средств эвфемизации в творчестве Н.В. Гоголя: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2013. 18 с.

6. Дегтярева Е.Р. Функциональная типология эвфемизмов современного русского языка: дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2015. 265 с.

7. Иванюшкин А.А. Политический юмор как фактор взаимодействия общества и власти: автореф. дис. ... канд. полит. наук. М., 2006. 23 с.

8. Старук М.М., Меликян В.Ю. Эвфемизация наименований малопrestижных профессий в современном русском языке // Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия: Мат. IV Всерос. науч.-практ. конф.; Отв. ред. В.Ю. Меликян. Ростов-на-Дону: Дониздат, 2014. С. 129-133.

9. Баскова Ю.С. Эвфемизмы как средство манипулирования в языке СМИ (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2006. 23 с.

10. Прядильникова Н.В. Эвфемизмы в российских СМИ начала XXI века: комплексная характеристика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2007. 18 с.

11. Лаптев И.В. Эвфемизмы тематической группы «старение» в языке рекламы // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 1 (10). С. 46-49.

12. Торопцева Е.Н. Эвфемистические наименования в аспектах языка, истории и культуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 20 с.

13. Лазаревич Е.М. Эвфемия как языковая реализация политкорректности // Молодой ученый. 2011. № 9. С. 120-121.

14. Кацев А.М. Эвфемистический потенциал и его реализация в речи // Некоторые проблемы слова и предложения в современном английском языке. Горький: Горьк. гос. пед. ин-т, 1976. С. 19-35.

15. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. Берлин, 1994. № 1-2. С. 28-49.

16. Сеничкина Е.П. Эвфемизмы русского языка: Спецкурс: учебное пособие. М.: Высшая школа, 2006. 151 с.

17. Вострикова О.В. О комической функции эвфемизмов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2012. № 1. С. 17-23.

18. Бугага. Анекдоты [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://www.bugaga.ru/anecdote/> (дата обращения: 15.10.2017).

19. Цитаты КВН [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://citaty.info/tv/kvn> (дата обращения: 15.10.2017).

20. Крылова М.Н. Сравнение как средство конструирования юмористических высказываний // Филология и человек. 2016. № 4. С. 139-146.

Статья поступила в редакцию 15.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 81'221

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ КРЕОЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

© 2017

Тюрин Павел Михайлович, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка
Яськова Альбина Владимировна, старший преподаватель кафедры русского языка
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: Albina.Yaskova@vvsu.ru)

Аннотация. Бурное развитие техники и технологий в современном мире предоставляет новые возможности для речевого взаимодействия. Это позволило участникам коммуникации даже в ходе повседневного бытового общения использовать не только традиционные вербальные средства, но и самые разнообразные невербальные – изображения, фотографии, видеоэлементы и многое другое. В то же время человечество находится в непрерывном поиске оптимальных форм речевого взаимодействия, используя для этого всё более разнообразные средства, не относящиеся к естественному языку. Целью данной работы стало изучение современной письменной коммуникации и выявление не описанных ранее невербальных средств, используемых в различных сферах общения. Исследование проводилось на материале русского, английского и китайского языков. В ходе анализа было установлено, что в условиях бытового общения с помощью так называемых мессенджеров часто встречается обмен аудио- или видеорепликами (голосовыми и видеосообщениями), что позволяет говорить об аудио- и видеовербальной коммуникации. В ряду последних тенденций выделяется использование цифр в качестве своеобразного средства речевого взаимодействия как в бытовых, так и в официальных ситуациях, при этом в китайскоязычной среде в условиях бытового общения цифры могут полностью заменять вербальные средства. Цифры можно рассматривать как креолизирующие элементы, и креолизация эта может проявляться и на уровне текста, и на уровне слова. В последнем случае можно говорить об особом виде креолизирующих элементов – цифрограммах.

Ключевые слова: креолизованный текст, видеовербальный текст, средства создания креолизации, электронная коммуникация, компьютерно-опосредованная коммуникация, параграфемные средства, креолизованная лексема, буквенно-цифровое сочетание, иконический компонент.

ABOUT THE FEATURES OF THE CREOLIZATION OF CONTEMPORARY WRITING

© 2017

Tiurin Pavel Mihailovich, candidate of philological sciences, associate professor
of the department of Russian language
Yaskova Albina Vladimirovna, senior lecturer of the department of Russian language
Vladivostok State University Economics and Service
(690014, Russia, Vladivostok, street Gogolya, 41, e-mail: Albina.Yaskova@vvsu.ru)

Abstract. The rapid development of technology in the modern world provides new opportunities for language interaction. This allowed the participants of communication, even during everyday communication, to use not only traditional verbal means, but also a variety of non-verbal ones – images, photographs, video elements and much more. At the same time, humanity is in continuous search for optimal forms of speech interaction, using for this purpose more and more diverse tools not related to natural language. The purpose of this work was to study modern written communication and identify new non-verbal elements used in various spheres of communication. The study was conducted on the material of Russian, English and Chinese. During the analysis, it was found that the exchange of audio or video replicas (voice and video messages) often occurs in the conditions of everyday communication by so-called messengers. It allows talking about audio and video verbal communication. Among the latest trends, the use of digits as a peculiar means of speech interaction in both domestic and official situations is singled out. Figures can completely replace verbal means in terms of everyday communication in the Chinese-speaking environment. Figures can be regarded as creolizing elements, and this creolization can manifest itself both at the level of the text and at the level of the word. In the latter case, we can speak of an elements-digitograms which are a special kind of creolizing.

Keywords: creolized text, videoservery text, tools of creolization, electronic communication, computer-mediated communication, paragrafical tools, creolized text, alphanumeric combination, iconic component.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Бурное развитие технологий в последние десятилетия открыло новые возможности в области речевого взаимодействия, в ходе которого стали использоваться не только традиционные вербальные средства, но и самые разнообразные невербальные – изображения, фотографии, видеоэлементы и многое другое. В связи с этим лингвистика обращает всё более пристальное внимание на особенности построения текстов, при создании которых используются как вербальные, так и невербальные элементы, вступающие в определённое взаимодействие друг с другом.

Исследованию текстов, в структуру которых включаются самые разнообразные невербальные элементы, уже посвящено достаточно большое количество научных работ (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов [1], Е.Е. Анисимова [2], О.В. Пойманова [3] и др.), однако создание всё новых технических условий для речевого взаимодействия порождает и новые механизмы этого взаимодействия, которые требуют дальнейшего осмысления в лингвистике и других областях знаний.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматриваются аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешённых ранее частей общей проблемы. Одно из первых

исследований креолизованных текстов представлено в работе Ю.А. Сорокина и Ю.Ф. Тарасова. Именно в ней и был впервые использован термин «креолизованный текст». Под креолизованным текстом понимался текст, «фактура которого состоит из двух неомогенных частей: вербальной (языковой или речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [1, с. 87]. Здесь креолизованные тексты рассматривались с позиций психолингвистики, и авторы не ставили своей целью обоснование их лингвистической природы, делая упор на их возможности в области речевого воздействия. К этому же времени относятся исследования Н.В. Месхишвили, которая рассматривала рекламные тексты с точки зрения их воздействия на адресата при помощи различных вербальных, паравербальных и невербальных средств, работающих в тесной взаимосвязи. Специального термина для обозначения рассматриваемого феномена ей введено не было [4].

М.А. Ищук пишет о том, что до сих пор для текстов, комбинирующих естественный язык с элементами других семиотических систем, не разработан единый общепринятый термин [5, с. 176]. Сам автор при этом использует термин «гетерогенный текст». Наиболее полный список терминов, обозначающих рассматрива-

емый феномен, привела М.Б. Ворошилова. Она говорит о том, что за десять лет исследований только в российском научном дискурсе появилось более 20 вариантов термина «креолизированный текст». Среди них наиболее частотны следующие: синкретический, составной, семиотически осложнённый, поликодовый/дикодовый, полимодальный, бимедиальный/полимедиальный, мультимедиальный, многоканальный, изовербальный/изоверб, видеовербальный, гетерогенный, контаминированный, интерсемиотический, гибридный, супертекст [6, с. 16–17]. Однако, как показывают наблюдения, наиболее распространённым термином остаётся «креолизированный текст». Именно его можно встретить в обобщающих научно-учебных работах Е.Е. Анисимовой [7] и Н.С. Валгиной [8, с. 118–119], хотя проблема термина пока сохраняется.

Само понятие креолизованного текста тоже трактуется по-разному. Креолизация, как отмечает А.А. Бернацкая, это комбинирование средств разных семиотических систем в комплексе, отвечающем условию текстуальности. При этом полный спектр средств креолизации ещё не выделен и не описан [9, с. 109]. С последним утверждением нельзя не согласиться, ведь развитие технологий передачи данных создаёт и совершенно новые возможности построения креолизованных текстов. Так, в их структуру стали включаться уже не только различные визуальные элементы, но и всевозможные медиаданные (аудио-, видеофайлы, т.е. одновременное использование в процессе коммуникации нескольких семиотических систем – визуального и звукового канала [10, с. 31–32]), QR коды [11, с. 4]. К.А. Маркина при описании креолизации в китайском языке в качестве креолизирующих средств рассматривает буквенные элементы, которые всё в большей степени проникают в китайскую языковую систему, вызывая так называемые интерференционные процессы и образование слов-метисов [12, с. 11].

В то же время можно встретить принципиально иные трактовки понятия «креолизированный текст», в качестве которых могут рассматриваться художественные фильмы. Такие креолизованные тексты получили название кинотекстов (О.В. Пойманова, Г.Г. Слышкин) [3; 13], или видеовербальных текстов (О.В. Мишина) [14]. Однако этот подход можно встретить в достаточно ограниченном круге работ, и традиционно под креолизованным текстом понимается письменный (или условно письменный текст), в структуру которого включены различные невербальные элементы. Несмотря на то что круг этих элементов чётко не очерчен (и пока не может быть очерчен в силу объективных причин), они получили в ряде работ более-менее устоявшееся терминологическое название – параграфемные средства, т.е. существующие около графемной системы языка и нарушающие «прозрачность» графической субстанции языкового выражения (см., например, [15]).

По-разному может оцениваться роль креолизирующих элементов в текстах. Так, Ю.В. Щурина важнейшим компонентом креолизованного текста считает изображение [16, с. 1], а Е.Е. Анисимова выделяет несколько типов текстов по степени важности в них невербальной составляющей [7, с. 139]. В других работах последнего автора говорится о том, что все паралингвистические средства в составе креолизованных текстов выполняют определённые функции. К универсальным функциям изображения (рисунка, фотографии, схемы), цвета, шрифта отнесены техническая (заключается в организации визуального восприятия текста: привлечение внимания адресата, обеспечение чёткости композиционного решения текста), информативную и эстетическую функции [17]. И.В. Любишева выделяет следующие функции изобразительных средств в текстах СМИ: эстетическую, предупредительную, образную (иллюстративную) и референциальную [18, с. 62–63]. Таким образом, можно говорить об определённом пересечении позиций разных

исследователей в этой области.

Особое место среди исследований, посвящённых креолизации, занимают работы Д.П. Чигаева, который рассматривает креолизацию не только на уровне текста, но и на уровне слова [19, с. 16], выделяя в ходе анализа логотипов так называемую креолизованную лексику [20].

Формирование целей статьи (постановка задания). Целью данной статьи стал анализ особенностей речевого взаимодействия с использованием различных креолизирующих элементов и выявление не описанных ранее средств создания креолизации на уровне текста и слова, определение статуса этих средств в ряду других, уже получивших лингвистическое описание.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Итак, анализ научной литературы, посвящённой креолизованным текстам, показывает, что круг невербальных элементов, которые могут выступать в качестве креолизирующих достаточно широк и продолжает расширяться. В этой связи заметим, что термин «креолизированный текст» на сегодняшний день уже стоит назвать наиболее устоявшимся, удачным и объединяющим разнообразные смежные явления. Так, к числу частных проявлений креолизованных текстов можно отнести, например, видеовербальный текст, который в последнее время вышел на уровень бытового речевого общения с помощью так называемых мессенджеров. Здесь же можно обнаружить примеры аудиовербальной коммуникации (аудиовербальный текст, когда общение превращается в обмен аудио- или видеорепликами (голосовыми и видеосообщениями) между участниками (рисунок 1).



Рисунок 1 – Речевое взаимодействие с помощью аудио- и видеореplik

Как видно из рисунка 1, непосредственное речевое взаимодействие с помощью современных мессенджеров может даже не сопровождаться вербальными репликами, однако вербальная составляющая всё равно представлена в такой коммуникации в виде имён участников, указания на время отправки сообщения и т.д.

Электронная (компьютерно-опосредованная) коммуникация, несомненно, произвела революцию в области речевого взаимодействия, о чём свидетельствуют приведённые выше примеры. Однако о расширении круга креолизирующих элементов можно говорить не только при анализе данной сферы. Так, в ряду последних тенденций стоит выделить набирающее популярность использование цифр в качестве своеобразного средства речевого взаимодействия и средства создания креолизации. Использование цифровых и цифробуквенных сочетаний в качестве средства общения можно наблюдать далеко не только в электронной переписке.

Примеры использования цифровых и цифробуквенных комплексов обнаруживают себя не только в русском языке, но и в ряде других. При этом русским языком подобные элементы часто заимствуются из ан-

глийского, хотя есть и многочисленные случаи «оригинальных» русскоязычных цифробуквенных слов: *me4* (логин пользователя на одном из интернет-сайтов частных объявлений), *4уркин* (название одного из микрорайонов г. Владивостока – Чуркин) и др. Иногда подобные элементы заимствуются из английского языка в своём первоначальном виде, без перевода (например, название магазина обуви *Shoes 4 you*). Нетрудно заметить, что во всех приведённых примерах использование цифр основано на созвучии или полном звуковом совпадении с замещаемым словом. Таким образом, в русском языке (и, очевидно, в английском) цифра может либо замещать слово целиком, либо замещать в слове одну букву, когда эта цифра начинается с той буквы, которая будет замещена в слове. Первый случай можно объяснить стремлением к более краткому выражению мыслей на письме, а второй – скорее стремлением к более экспрессивному самовыражению.

Однако одной только бытовой сферой и частной перепиской функционирование подобных образований не ограничивается. В последние годы они стали приобретать терминологический характер, и здесь в качестве примера можно привести сферы техники, технологий и экономики, где подобные термины чаще всего и встречаются. Это, например, *B2B* (англ. «Business to business» – рус. «бизнес для бизнеса»), термин, обозначающий вид информационного и экономического взаимодействия между юридическими лицами, которые работают не на конечного рядового потребителя, а на другие компании) и *M2M* (англ. Machine-to-Machine, машинно-машинное взаимодействие; общее название технологий, позволяющих машинам обмениваться информацией друг с другом, т.е. передавать в одностороннем порядке по проводным и беспроводным системам мониторинга датчиков или каких-либо параметров устройств).

Нетрудно заметить, что приведённые примеры имеют англоязычное происхождение, но функционируют на международном уровне и, судя по всему, формируют некий язык международного взаимодействия, понятный участникам коммуникации из разных стран (но только профессионалам). Отечественный бизнес тоже успел перенять традицию использования данных терминов. Примеры можно без труда найти среди предложений, например, мобильного оператора мобильной связи.

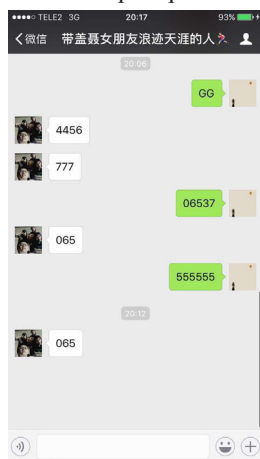


Рисунок 2 – «Цифровая» переписка на китайском языке в мессенджере WeChat

Особый интерес в плане использования цифробуквенных комплексов в письменной коммуникации представляет китайский язык. Цифры играют важную роль в китайской культуре. Так, например, считается, что всё живое начинается с одного, а чётные числа означают нечто желанное и счастливое. В то же время цифра «4» произносится по-китайски как «*si*», из-за чего она ассоциируется со смертью. Самые «любимые» в Китае цифры «6» и «8», так как по произношению они созвуч-

ны словами «удачи» («попутного ветра») и «богатый» соответственно. Именно поэтому последние две цифры наиболее часто используются в электронной коммуникации, но только ими дело не ограничивается.

Приведённый на рисунке 2 снимок экрана показывает, что в китайскоязычной среде в условиях бытового общения цифры могут полностью заменять вербальные средства и обозначать не только отдельные слова или их части, но и целые реплики, содержащие самую разнообразную информацию, о чём свидетельствует перевод на русский язык:

- *GG* (созвучно *gege* – Старший брат)
- *4456* (*si si wu liu* – Скоро вернусь)
- *777* (*qi qi qi* – Быстрее)
- *06537* (*ling liu wu san qi* – Ты меня разозлила)
- *065* (*ling liu wu* – Извините меня)
- *555555* (*wu wu wu...* – Ву ву ву...) (Плачу)
- *065* (*ling liu wu* – Извините меня)

Этот материал позволяет говорить о том, что некоторые цифровые сочетания обозначают эмоции. Степень их проявления зависит от количества повторяющихся цифр (*555555*). При этом некоторые цифровые сочетания заменяют слова, а некоторые целые предложения, например, *555* – плакать, *065* – Извините меня.

Очевидно, что использование и в русском, и в английском, и в китайском языках цифр вместо традиционных письменных элементов базируется исключительно на созвучии, в связи с чем возникает вопрос о том, можно ли считать такой текст креолизованным. Для определения статуса цифровых элементов в тексте стоит обратиться к работам Д.П. Чигаева, который описал и классифицировал иконические печатные символы, выступающих в качестве креолизирующих элементов. Особого внимания заслуживает тот факт, что в своих работах указанный автор впервые рассмотрел креолизацию не только на уровне текста, но и на уровне лексемы и даже морфемы. Д.П. Чигаевым было выделено несколько типов иконических печатных символов – письменных знаков, замещающих собой большие или меньшие единицы языка в составе вербального текста: пиктограммы, идеограммы, логограммы, морфемограммы, литерограммы, пунктограммы. В частности, под литерограммой здесь понимается символ, заменяющий букву или часть буквы в составе слова [19, с. 18-19].

Из сказанного выше стоит сделать вывод о том, что цифры вполне можно рассматривать как креолизирующие элементы, и креолизация эта может проявляться на уровне текста, полностью или частично замещающая его (см. переписку на китайском языке выше) и на уровне слова (приведённые примеры из русского и английского языков). В последнем случае можно говорить об особом виде литерограмм – цифрограммах. Однако вопрос о терминах в данной области пока остаётся открытым, т.к. в понятие цифрограммы вполне может быть включена замена на цифры не только отдельных букв в слове, но и замена целых фрагментов текста.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Итак, развитие технологий в последние десятилетия дало мощный толчок развитию способов передачи информации в процессе речевого взаимодействия. Наиболее ярко это проявилось в расширении возможностей использования креолизирующих элементов на уровне как текста, так и отдельного слова. Так, видеовербальный текст стал активно использоваться в бытовом общении. С другой стороны, человечество, очевидно, находится в постоянном поиске более ярких, необычных способов выражения своих мыслей. В связи с этим механизмы создания креолизованных текстов и используемые для этого средства должны оставаться в поле зрения лингвистов и становиться предметом специальных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сорокин Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С 180-186.
2. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // Вопросы языкознания. 1992. №4. С. 71-78.
3. Пойманова О.В. Семантическое пространство видеовербального текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1997. 26 с.
4. Месхишвили Н.В. Экспрессивные средства письменной коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1990. 27 с.
5. Ищук (Лиштван) М.А. Гетерогенный текст: функции его составляющих // Вестник ТвГУ. Серия Филология. Выпуск «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2008. №13. С. 176-181.
6. Ворошилова М.Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению: моногр. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. 194 с.
7. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 128 с.
8. Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие. М.: Логос, 2003. 173 с.
9. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т; Под редакцией А. П. Сковородникова. Вып. 3 (11). Красноярск: Красноярский университет, 2000. С. 104-110.
10. Шипицина Л.Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации: монография. Архангельск: Поморский университет, 2009. 238 с.
11. Дубовицкая Л.В. QR код – революция в мире креолизованных текстов? [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2012. № 1. 4 с. Режим доступа: <http://vestnik-mgou.ru/vi/Articles/Doc/169>
12. Маркина К.А. Новые тенденции в развитии китайской лексики: буквенные слова китайского языка как проявление его интеграции с элементами иной типологии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008. 11 с.
13. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004. 153 с.
14. Мишина О.В. Средства создания комического в видеовербальном тексте (на материале английского юмористического сериала «Monty Python Flying Circus»). Автореф. дисс. к. ф. н. Самара, 2007. 24 с.
15. Клюканов И.Э. К функциональной характеристике графических приёмов // Стилистика художественной речи: Межвузовский тематический сборник. Калинин: КГУ, 1982. 171 с.
16. Щурина Ю.В. Комические креолизованные тексты в интернет-коммуникация // Вестник Новгородского государственного университета. 2010. №10. С. 82-86.
17. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // Вопросы языкознания. 1992. №4. С. 71-78.
18. Любишева И.В. Функционирование некодифицированных графических средств в текстах массовой информации // Грамматика и речевая коммуникация. Вып. 401. М.: 1992. С. 62-71.
19. Чигаев Д.П. Способы креолизации современного рекламного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 25 с.
20. Чигаев Д.П. Креолизованная лексема // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». №2. 2008. М.: Изд-во МГОУ. С. 82-85.

*Статья поступила в редакцию 11.10.2017
Статья принята к публикации 26.12.2017*

УДК 821-35.12

ОСОБЕННОСТИ ДАРГИНСКОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКИ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА НАРОДНОГО ПОЭТА ДАГЕСТАНА МАГОМЕДА ГАМИДОВА)

© 2017

Убайдулаева Шамай Адзиевна, доцент кафедры иностранных языков экономического факультета

Дагестанский государственный университет

(367000, Россия, Махачкала, ул. М. Гаджиева, 45, e-mail: h-yusupov@mail.ru)

Аннотация. Пейзажная лирика в даргинской поэзии уже обрела самостоятельное существование, что является свойством зрелой литературы. В предшествующей литературе пейзаж не имел такого значения, являлся часто своего рода заставкой в стихотворениях на разные темы. Сегодня мы можем говорить не только про лирику и о природе, но и о различных функциях пейзажа в даргинской поэзии. Однако проблема эта в теоретическом отношении очень сложна, требует не только пристального внимания, но и в определенной степени большой осторожности при приписывании того или иного произведения к собственно-пейзажной лирике. Для анализа даргинской пейзажной лирики мы выбрали лирические произведения народного поэта Дагестана Магомеда Халимбековича Гамидова (1930-2016). За свою долгую и яркую жизнь он сумел создать неповторимый художественный мир. В центре созданной им художественной системы одной из основных является тема взаимоотношений природы и человека. Характерной особенностью лирических произведений М. Гамидова является взаимопереходность пейзажной и любовной лирики. Исходя из этого, в статье рассматривается цикл стихотворений поэта «Туманы», в которой данная тема раскрыта наиболее полно.

Ключевые слова: даргинская литература, даргинская поэзия, лирика, пейзаж, стихотворение, пейзажная лирика, литературное произведение, литературное творчество, особенности пейзажной лирики, поэтическое творчество, анализ произведения.

FEATURES DARGIN LANDSCAPE LYRICS (FOR EXAMPLE, THE WORK OF THE NATIONAL POET OF DAGESTAN MAGOMED GAMIDOV)

© 2017

Ubaydulaeva Shamai Azieva, associate Professor of foreign languages Department of the economic faculty

Dagestan State University

(367000, Russia, Makhachkala, M. Gadzhieva str., 45, e-mail: h-yusupov@mail.ru)

Abstract. Landscape lyrics in dargwa poetry have already acquired independent existence, which is a property of Mature literature. In previous literature, the landscape had no such values were often a kind of screen saver in the poems on various topics. Today we can talk not only about the lyrics and about the nature and various functions of the landscape in dargwa poetry. However, the problem in this theoretical framework is very complex and requires not only attention, but also to a certain extent great caution when attributing a work of art by itself, the infinity lyrics. For the analysis of dargwa landscape lyrics we chose the lyrical works of the national poet of Dagestan Magomed Gamidov Alimbekovich (1930-2016). During his long and brilliant life, he managed to create a unique artistic world. In the centre he created art system is a major theme of relations between man and nature. A characteristic feature of the lyrical works Hamidov is vzaimopomoschi landscape and love poetry. On this basis, the article considers the cycle of his poems "Fog" in which this theme is developed most fully.

Keywords: dargwa literature, dargwa poetry, the lyrics, the landscape poem, landscape lyrics, literary work, literary work, especially landscape poetry, poetry analysis work.

Наиболее детальное и глубокое исследование данной проблемы на наш взгляд получила в работе Г. И. Пospelova «Лирика» [1]. Поэтому позволим себе подробно остановиться на ней и выяснить, какие же требования предъявляет автор произведению, чтобы оно могло бы рассматриваться как образец пейзажной лирики и из каких соображений он при этом исходит. Отметив, что на более поздней стадии возникла лирика собственно-изобразительная чаще всего описательно-изобразительная и что «...в большинстве случаев предметом познания и изображения в ней бывают вид природы или, иначе, «пейзажи» автор уточняет, что же входит в это понятие» [1, с.117]. Пейзаж – это отдельное явление природы. Это вид природы, целая ее картина, в которую могут входить земной рельеф местности, и небо над ним, и вода на нем, и различная растительность его покрывающая, населяющие ее животные, а иногда и объекты человеческого труда – возделанные поля, дороги, частично постройки, и т.д.

Далее, остановившись на проблеме олицетворения природы на ранних стадиях развития человеческого общества, Г. Н. Пospelov выделяет следующие основополагающие критерии, которым должна соответствовать пейзажная лирика: «Но это были олицетворяющие изображения отдельных явлений природы... или же отдельных проявлений тех или иных стихий и сфер ее жизни...» [Там же, с. 117]. Однако, в древнем устном народном творчестве люди еще не доходили до осознания и изображения пейзажной – видов природы в их географическом и этнографическом своеобразии. Собственно, пейзажной лирики, в которой вид природы становился основным и единственным предметом изображения, тогда еще не было... [Там же, с.118]

Наибольший интерес представляет то, как исследователь проводит водораздел между пейзажной лирикой и пейзажным стихотворением с убедительным показом того, что это не одно и то же, а совершенно различные явления: «Эстетически одаренные лица вообще могут, испытывая очень сильное впечатление от какого-то вида природы с его неповторимыми, индивидуальными чертами попытаться выразить это впечатление в слове и применить для этого по традиции его ритмическую форму. В результате возникает пейзажное стихотворение, может быть даже, очень совершенное в словесно-ритмическом слове, но стихотворение фактически фактографическое, не имеющее никакого отношения к собственно-художественному творчеству» [Там же].

Характерной особенностью лирических произведений М. Гамидова является взаимопереходность пейзажной и любовной лирики. Такое соединение наметилось в его творчестве в 70-х годах Это новое явление для даргинской поэзии ярко проявилось не только в творчестве М. Гамидова, но и в произведениях других даргинских мастеров стиха, таких как Р. Рашидов и Х. Алиев [2]. Особенно ярко проявил себя Р. Рашидов, задушевные интонации которого покоряют искренностью проявления чувств и эмоций. Народнопоэтическая традиция знала только прием художественного параллелизма, использование которого предполагало выявление сходства состояния человеческой души с природным началом. Батырай на основе приема художественного параллелизма, развивая его, создал иную идейно-композиционную структуру, в основе которой лежит сравнение. В даргинской поэзии в целях создания лирической ситуации, характеристики героев первым к пейзажным зарисовкам обратился Р. Нуоров. Традиции у Батырая и

Р. Нурова нашли своеобразное воплощение в поэзии Р. Рашидова, С. Рабаданова и Х. Алиева [3].

Пейзажная лирика – это словесное искусство и в ней находят свое особенное выражение все основные свойства искусства. Это относится, прежде всего, к ее тематике. Поэты изображают виды природы, делают их основными темами своих стихотворений не из-за красоты этих видов, а из-за их характерности.

Итак, характерность природы – еще одна видовая черта пейзажной лирики. Наряду с указанными выше – географическим и этнографическим своеобразием, она отличается и социально-историческим своеобразием, если речь идет о проявлениях человеческой деятельности. Выступая в отношении последних как некий базис, характерность природы замыкает круг тех свойств, которыми должна обладать пейзажная лирика. Для поэта также важна установка: «Возродить утраченное чувство изумления перед миром природы, ее загадками и тайнами с тем, чтобы человек вновь почувствовал себя сыном земли» [4]. Исходя из всего этого, попытаемся теперь определить, какое место занимает пейзажная лирика в творчестве М. Гамидова и каковы ее основные качественные характеристики.

Сразу же отметим – в количественном отношении пейзажная лирика в творчестве поэта представлена очень ограниченным количеством произведений. Примечательно в этом отношении стихотворение «Савли» («Утренняя заря») [5, с. 16]. В первой же строфе поэт удачно использует прием олицетворения:

Когда на синем небе гаснут звезды,
Исходит пар от дремлющей земли,
Когда прозрачен и прохладен воздух, –
Умыв лицо, является Савли.

Явление природы – утренняя заря здесь изображается олицетворенным. Прием этот не новый, он часто встречается в фольклоре. Но, в отличие от произведений устного народного творчества, поэт использовал его творчески, придав ему новые оттенки и смысловую значимость. Достигается это в первую очередь тем, что здесь нет ни речевых интонаций, обращений, ни прямого диалога в виде вопросов, ни восклицаний со стороны лирического героя, призванных «одухотворить» олицетворение, заставляющих поверить в живой разговор субъекта и объекта, заменяющего собой момент медитации.

Следующая строфа указывает на этнографическое своеобразие изображаемой картины природы, и достигается это использованием слов «Сказочный Тулпар» (Тулпар – крылатый конь), которые подчеркивают, что речь идет о конкретном этносе, среда обитания которого, ее неповторимый колорит и изображается поэтом.

Как сказочный Тулпар, одолевая
Долины, реки, горы и поля,
Летит Савли по утреннему краю –
И благодарно греется земля.

В данной строфе намечается также переход к географическому своеобразию изображаемого, начало которого заложено в слове «горы». Очередная строфа усиливает этот оттенок и вкупе с новыми этнографическими реалиями, дает точное указание на «принадлежность» пейзажа.

Савли, выходят за водой горянки,
Она теперь особенно вкусна,
Она сияет солнечной изнанкой,
Рассветной чистотой напоена.

А социально-историческое своеобразие, характерность пейзажа, а именно, что речь идет о горном крае с его устойчивыми патриархальными традициями, с размеренностью сельского уклада жизни, подчеркивается в следующей строфе:

Крестьянин в поле семена выносит,
Хорошая примета в этот год, –
Что каждое зерно по семь колосьев
Под ласковое солнышко взметнет.

Удачно перекинутый мостик – от труда пахаря к труду поэта, – позволяет автору наряду с уподоблением их забот, их надежд, связанных с пробуждением природы без излишней риторики и поэтики в очень лаконичной форме восславить утреннюю зарю.

И строки, словно борозды на поле,
И теплый дух исходит от земли...
И ты забыть не сможешь поневоле,
Прекрасную и вечную Савли.

Проведенный нами краткий анализ произведения со своей очевидностью доказывает, что оно соответствует всем требованиям описательно-изобразительной лирики, предметом познания и изображения которой чаще всего выступают пейзажи. А лирическая концовка – это разрешение нарастающего эмоционального напряжения, вывод и из размышления, обобщение [6].

К этой же категории чисто-пейзажной лирики относится и стихотворение Цуэри («Лёгкий ветерок») [7]. Следует, однако, отметить, что подобных стихотворений в творчестве М. Гамидова не так уж много. И даже те из них, которые по своему названию и по представленным в них картинам природы, казалось бы, должны соответствовать требованиям пейзажной лирики, на самом деле таковыми не являются. Так, в цикле «Туманы», объединившем два стихотворения «Весна» и «Осень» [8], – каждое из названных произведений начинается с картины природы.

По скатам гор с рассвета до заката,
Подстегнутое ветром низовым,
Вдаль катится туманное легато...

Можно только догадаться, что здесь речь идет о весне, настолько картина расплывчатая, общая. Но автор и не ставил перед собой задачу описания весны. Об этом свидетельствуют следующие строки, которые поднимают уже новые проблемы, перекидывает к ней невидимый мостик.

...И, кажется, ушедшие когда-то,
На берега, с которых нет возврата,
Приходят ненадолго к нам живым...

В этих строках уже проступает основной мотив – тоска лирического героя по ушедшей навсегда матери, который в дальнейшем конкретизируется, как бы уточняется и становится зримой и описание весны.

...По склонам гор, карабкаясь упрямо,
Ползут в аул туманы по весне,
И в тишине вновь кажется, что мама
Под их фатой торопится ко мне.

Таким образом, картина природы полностью растворяется в основном мотиве, помогает лишь оттенить чувства лирического героя, выполняя вспомогательную роль.

Второе стихотворение цикла «Осень» так же начинается с описания осеннего пейзажа, причем картина ее намного детальнее, углубленнее.

Листья,
Отпылали, как очаг,
Ветер, одичав,
Качает тисы,
Кручей мгlistой,
Проскользнув по-лиси,
Тучи на седых арках
Повисли...

Но в дальнейшем эта картина резко обрывается, незаметно уступая дорогу мотиву одиночества, которая, в свою очередь, плавно переходит в тему прожитой жизни, символизировать которую и призвана картина осенней природы. Заканчивается же произведение своеобразным отчетом лирического героя о прожитых днях и годах. Он в своем лирическом монологе как бы спорит с невидимым оппонентом, поставившим под сомнение выбранный им в жизни путь, оценивает свои поступки, соизмеряет их с конкретными реалиями эпохи, в которой ему пришлось прожить.

А к тому же,

Что гораздо хуже,
Сплетники, как жабы возле лужи,
Квакают нутужно,
Севши в ряд:
«Все, что спел ты, в наши дни не нужно,
Все, что сделал,
Сделал невпопад».
Я властям не расточал улыбки,
Не был ни пройдошливым,
Ни гибким,
И прошла удача
Стороной...

Но это уже не описательно-изобразительная лирика, предметом познания и изображения которой является пейзаж. Здесь мы уже имеем дело с лирикой повествовательной, а вернее – с лирикой медитативно-повествовательной. Особенность ее заключается в том, что в ее произведениях, собственно медитативной лирики выступает субъект медитации – лирический субъект. Это – безымянная личность, которая эмоционально размышляет о жизни, в которой типизирована характерность какого-то социального сознания. Но здесь лирический субъект, размышляя о жизни, вместе с тем перемещается в пространстве и времени. И перед нами подрастают все новые и новые явления. В результате возникает как бы лирический сюжет, состоящий, однако, только из внешнего чередования лирических эпизодов и не углубляющийся до какой-либо конкретности [9].

Именно так можно сказать и о проанализированных нами произведениях цикла «Туманы», и именно такого рода произведения в основном представлены в творчестве М. Гамидова. В них, как мы уже отметили, пейзаж играет вспомогательную роль при раскрытии основного мотива.

Стихи М. Гамидова, которые относятся к категории чисто-пейзажной лирики, становятся своеобразным откликом на определенное событие, они пронизаны духом высокой человечности, правдивости, добра [10]. Природа для поэта – источник постоянных размышлений. Особенностью пейзажной лирики является живописность и динамичность стиха. Таким образом, пейзажная лирика М. Гамидова внесла в даргинскую поэзию новые представления о красоте и неповторимости природы горного края, расширила образные ряды даргинской лирики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пospelов Г.Н. Лирика. М.: Изд-во МГУ, 1976. С. 208.
2. Вагидов А.М. Поиск продолжается. Махачкала: Даг. кн. изд-во, 2000. 464 с.
3. Вагидов А.М. На перекрестке столетий (Творческие портреты, очерки и статьи о мастерах, тружениках и деятелях даргинской литературы). Махачкала: Общ.-политич. ж-л «Народы Дагестана», 2009. 200 с.
4. Сохряков Ю.И. Природа и человек (по страницам современной литературы) // Новое в жизни, науке, технике. М.: Знание, 1990. 78 с.
5. Гамидов М.Х. Осенние туманы / Переводы. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1997. 536 с., илл.
6. Жирмунский В.М. Теория стиха. Л.: Советский писатель, 1975. 664 с.
7. Гамидов М.Х. Лами («Пламя»). Махачкала: Дагучпедгиз, 1976. 189 с.
8. Гамидов М.Х. Мусисирт («Горизонт»). Махачкала: Дагучпедгиз, 1983. 120 с.
9. Вагидов А.М. Становление и развитие даргинской поэзии. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1979. 268 с.
10. Хайбуллаев С.М. Поэзия высокого накала. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1990. 152 с.

Статья поступила в редакцию 28.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 81'271.1

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ СОСТАВЛЕНИЯ ДВУЯЗЫЧНОГО ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ

© 2017

Хлыбова Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова
(614000, Россия, Пермь, ул. Краснофлотская, 29а, e-mail: busch_m@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена описанию особенностей составления двуязычного терминологического словаря. В статье рассмотрены принципы проектирования терминологических словарей, критерии включения терминов в словарь, а также формы представления терминологических единиц в словаре. В качестве основных принципов проектирования терминологического двуязычного словаря выделены принципы системности, коммуникативной ценности, комплексности, учебной направленности. В статье описываются критерии, позволяющие отобрать термины, которые с наибольшей вероятностью могут встретиться специалисту в его деятельности. Автор статьи рассматриваются также особенности оформления словника, подбора дефиниций. Одним из основных задач разработки двуязычного терминологического словаря является разработка структуры словаря. Оформление словарной статьи терминологического словаря определяется его учебным назначением. В лексико-семантических группах выделяется ядро и периферия, таким образом, терминологический словарь намечает пути обогащения терминологической лексики, ее словообразовательных связей и принципов синтаксического построения предложений.

Ключевые слова: лексикография, двуязычный терминологический словарь, термин, словник, лексическая единица, дефиниция.

ON THE BASIC PRINCIPLES OF COMPOSITION OF BILINGUAL TERMINOLOGICAL DICTIONARIES

© 2017

Khlybova Marina Anatolyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of foreign languages
Perm State Agricultural Academy named after Academician D.N. Pryanishnikov
(614000, Russia, Perm, street Krasnoflotskaya 29a, e-mail: busch_m@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the description of peculiarities of formation of bilingual dictionaries of terminology. The dictionary design principles, terms selection criteria and forms of unit presentation are discussed. Systematicity, communicative value, complexity and educative orientation are highlighted as the primary bilingual dictionary design principles. The paper describes the criteria of terms selection which can be used to pick up the terms which are the most likely to be encountered in professional activity. The author also considers the peculiarities of dictionary presentation and terms definition. One of the most important tasks in bilingual dictionary design is development of the glossary's structure. The educative orientation is stated to determine presentational form of the glossary unit. The core and the peripheral parts are extracted from lexical-semantic groups thus paving the way for the enrichment of language with new terms, word formation and sentence construction principles.

Keywords: lexicography, bilingual dictionary of terminology, term, glossary, lexical unit, definition.

Современный период развития мира характеризуется огромными информационными потоками, серьезными и быстрыми изменениями в языке, в том числе и в языке для специальных целей. В современных условиях международной коммуникации необходимо иметь представление о предметной области переводимого текста, хорошо ориентироваться в навыках поиска узкоспециальных терминов. В работе над переводом научно-технических текстов может быть полезным ведение двуязычных терминологических словарей, что поможет ориентироваться в большом объеме иноязычной профессиональной терминологии.

Следует отметить, что при проектировании словарей до сих пор не существует стандартизированных правил подготовки и оформления, что является причиной отсутствия единства в методах подготовки и оформления словарей. В работе С.В. Гринёва отмечается, что одной из причин данного положения в практике лексикографии является недостаточная проработанность соответствующих теоретических положений, отсутствие общепринятых критериев выбора и обоснования структуры словаря, отбора специальной лексики для включения в словарь, а также неопределенность принципов отбора и оформления в словаре специальной лексики [1].

Целью данной статьи является раскрытие особенностей составления двуязычных терминологических словарей, критериев и принципов их проектирования, а также формы организации представления терминологических единиц в словаре.

Терминологические словари – это словари, содержащие терминологию одной или нескольких специальных областей знаний или деятельности [2]. Следует подчеркнуть, что учебные задачи считаются основными для терминологических словарей в терминографии. Роль двуязычных учебных терминологических минимумов

огромна в процессе обучения иностранному языку, в результате изучения иноязычных профессиональных лексикографических источников. Создателями таких словарей являются специалисты в своей предметной области, которые способны соотнести термины в русском языке и иноязычные термины и подобрать адекватные соответствия в терминологии своей специальности.

«Учебный словарь» определяется как «лексикографическое произведение любого жанра и объема, специально предназначенное для оказания помощи в изучении языка как средства передачи своих и восприятия чужих информационных состояний» [3, с. 211]. В качестве основных функций учебного словаря в современных исследованиях отмечаются нормативная, справочная, систематизирующая, учебная [там же].

Составление двуязычного учебного терминологического словаря требует решения следующих основных задач: необходимо определить критерии включения термина в терминологический словарь, принципы проектирования терминологического словаря, организацию представления терминологических единиц в словаре.

В.В. Дубичинский к критериям включения термина в терминологический словарь относит: 1) частотность употребления данного термина в текстах по специальности; 2) ценность его для данной терминосистемы; 3) уместность термина в определенных контекстах данного подязыка. [2]. Согласно Р.Ю. Кобрину, к основным критериям относятся устойчивость, полезность термина, частотность, семантическая целостность [4]. П.Н. Денисов в качестве важнейших критериев отбора специальной лексики для включения в словарь выделяет нормативность, строгую синхронность лексики, ориентацию на индивидуальный запас пользователя, на определенный круг тем и целенаправленность обучения [5].

При проектировании терминологического двуязыч-

ного словаря необходимо руководствоваться следующими основными принципами:

- *принцип системности*, в разной степени присутствующий во всех терминологических словарях. Системность предполагает тематическую связанность всех отобранных лексических единиц, представляющих собой иерархически организованные тематические группы, которые характеризуются различными типами отношений. В словарях, удовлетворяющих принципу системности, обеспечение поиска слова осуществляется за счет систематизации лексики на семантической основе, которая принципиально соответствует механизму хранения и поиска лексической информации в человеческой памяти. Например, словник можно разбить на классы, соответствующих основным тематическим макрополям. Подобная организация позволит «максимально повысить содержательную информативность словарной статьи; вскрыть и отразить системные отношения между специальными понятиями; обусловить выбор средств лексикографического описания; унифицировать метаязык словаря» [6, с. 5].

- *принцип коммуникативной ценности*, играющий важную роль в отборе лексики для терминологического словаря. В процессе реализации данного принципа при отборе лексических единиц для включения в словарь приоритет отдается лексическим единицам, обладающим наиболее широкими сочетательными возможностями. Словарь позволяет моделировать будущую речевую деятельность обучаемых, т.е. определить сферы речевой деятельности, выделить основные темы и ситуации, соответствующие конечным целям обучения, с последующим отбором языковых средств, достаточных для общения в определенной сфере.

- *принцип комплексности*, позволяющий совместить сочетание различных элементов значения в одном словаре, что будет способствовать решению одной из основных задач учебного словаря – дать необходимые сведения по необходимым словам. Понятие комплексности заключается в том, чтобы закрепить в словарной форме результаты изучения всех уровней языковой структуры, представлять в виде лексикона все языковые единицы содержательного и формального плана и отношения между ними, экстраполировать в словарь результаты анализа самых разнообразных языковых явлений [7].

- *принцип учебной направленности*, проявляющийся в создании надежной базы для объективного отбора терминов в учебных целях без ущерба для лексико-семантической общности и иерархичности включенных в словарь терминов. Объединяя лексику в терминосоединения и далее в предложения, терминологический словарь представляет собой, по сути, укрупненные единицы обучения, в которых термины и отдельные значения многозначных слов выступают как элементы единого целого в их взаимосвязях и отношениях, что будет способствовать системному усвоению языка и определению понятийной системы языка.

Одним из основных аспектов разработки двуязычного терминологического словаря является решение задачи, связанной с разработкой структуры словаря (структуры словарной статьи, вида словарных определений, соотношения разных видов информации о слове, вида языковых иллюстраций и т.п.). Согласно В.В. Дубчинскому, структурно словарь включает в себя: главную единицу, ее фонетическую характеристику, грамматическую характеристику, семантизацию (толкование, переводной эквивалент и т.п.), характеристику сочетаемости, словообразовательные возможности, этимологическую справку, иллюстрации, лексикографические пометы, энциклопедическую информацию, отсылки и примечания [2].

Каждая словарная статья снабжена переводом на русский язык, четкой дефиницией, синонимами. Обычно каждая страница двуязычного словаря поделена на две части. Левая часть словаря – это словник, перечень лек-

сических единиц (слов, фразеологизмов, морфем и т. п.) входного языка, которые расположены по алфавиту. Переведенные эквиваленты лексических единиц словника представляют собой правую часть словаря.

Сложным этапом работы над словарем является процесс подбора эквивалента, дефиниции на переводимом языке, содержащей основную информацию о лексической единице. Первым элементом дефиниции является собственно перевод главного слова, словосочетания или предложения. Так как словарь отражает фактическое состояние двух языков, то в качестве перевода мы указываем устоявшийся эквивалент, используемый в письменной или разговорной речи, если имеются два или более устоявшихся варианта перевода, то они приводятся в порядке уменьшения степени распространенности. Например, *cultivation* *n.* 1) обработка; культивация; возделывание (земли); 2) рыхление (почвы); 3) культивирование; разведение (растений); выращивание сортов (с.-х. культур); 4) улучшение сортов (с.-х. культур).

Следует отметить, что в правой части словаря может быть дано описание или объяснение лексических единиц словника, то есть могут присутствовать элементы толкового словаря [8]. Для определяемого английского термина в данном случае указывается семантическая характеристика в виде описательного перевода, точно передающего смысл переводимой единицы в данном контексте, напр., *predatory competition* – конкуренция, направленная на устранение конкурентов, *benchmarking* – процесс выявления главных стратегических показателей и определения целевых значений, *agricultural pollution* – загрязнение среды сельскохозяйственными отходами или стоком (Акжигитов, 2000: 385). В данном случае словарь ориентирован не только на узких специалистов, но также и на лингвистов-переводчиков, которым в отдельных случаях необходимо разъяснение.

Все терминологические единицы собраны в разделы по общему компоненту значения и группируются вокруг некоторого понятия, с которым они связаны чаще всего родовидовыми отношениями. Выделяя в лексико-семантических группах ядро (доминанту) и периферию, терминологический словарь намечает пути обогащения терминологической лексики, ее словообразовательных связей и принципов синтаксического построения предложений. Например,

absorb *v* [əb'sɒb] поглощать, впитывать; амортизировать

absorbing *a* поглощающий, амортизирующий

absorbability *n* поглотительная способность, всасываемость

absorbable *a* поглощаемый, всасываемый

absorption *n* абсорбция, впитывание, всасывание, поглощение

ink absorption впитывание чернил

water absorption всасывание воды

Таким образом, современная переводческая деятельность неразрывно связана не только с успешным использованием словарей и справочников, но также с их самостоятельным проектированием и ведением. Выделенные принципы проектирования двуязычного терминологического словаря, критерии, позволяющие отобрать термины, описанная структура словаря, постоянное пополнение словника являются серьезным вспомогательным инструментом подготовки и оформления словарей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гринёв С.В. Введение в терминологическую лексикографию. М., 1986. 102с.
2. Дубчинский В.В. Лексикография русского языка : учеб. пособие. М.: Наука: Флинта, 2009. 432 с.
3. Денисов П.Н. Типология учебных словарей // Проблемы учебной лексикографии. Изд-во МГУ, 1977. С. 211
4. Экспериментальное исследование терминологичности элементов текста / Р.Ю. Кобрин, М.Л. Бычкова [и др.] // Научно-техническая информация. М., 1979.

-
5. Денисов П.Н. Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии. М. : МГУ, 1974. 256 с.
 6. Табанакова, В.Д. Идеографическое описание научной терминологии. Тюмень: ТюмГУ, 1999. 200 с.
 7. Карпенко О.М., Чмыхов А.Н., Дедик П.Е., Денисович Л.И. Тезаурусный подход к дидактическому проектированию учебных пособий. М., 2004. 256 с.
 8. Берков В.П. Двухязычная лексикография. - 2-е изд. - М.: Астрель, 2004. - 236 с.

Статья поступила в редакцию 30.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 821.581

СВОЕОБРАЗИЕ ПОЭТИЧЕСКИХ ФОРМ, ПРЕДСТАВЛЕННОЕ В РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ
КИТАЙСКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ

© 2017

Цянь Цзинь, аспирант Высшей школы перевода

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

(119991, Россия, Москва, Ленинские горы, 1, e-mail: qianjinmsu@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с переводом китайской классической поэзии и определением специфики ее поэтических форм. Обуславливается актуальность данных проблем, прежде всего: необходимостью расширения масштабов изучения специфики культуры Китая; важностью исследования влияния перевода на передачу смысла, заложенного в тексте-оригинале; в-третьих, недостаточной научной разработанностью проблемы определения специфики поэтических форм и их классификаций. Кроме того, данная проблема имеет глубоко научный филологический интерес, раскрывающийся с точки зрения жанровой типологии, литературной традиции, творческого осмысления и критического восприятия. Предметом настоящей статьи является своеобразие поэтических форм, представленное в русских переводах китайской классической поэзии. Цель статьи – рассмотреть специфику китайской классической поэзии в русских переводах. На основе проведенного анализа, автором утверждается, что целый ряд ограничений, налагаемых на поэтические произведения, ввиду специфики самого жанра, необходимость передать в переводе не только содержание, но и ритмико-мелодическую и композиционно-структурную сторону подлинника, зависимость поэтических произведений от особенностей китайского языка – все это делает перевод китайской классической поэзии одной из наиболее интересных и трудных сфер переводоведческой деятельности.

Ключевые слова: китайская классическая поэзия, поэтические формы, русские переводы, лирическая поэзия, строфическая форма, художественные произведения, рифмовка, размер стиха.

THE COURSE OF POETIC FORMS, SUBMITTED IN RUSSIAN TRANSLATIONS
OF THE CHINESE CLASSICAL POETRY

© 2017

Qian Jin, post-graduate student of the Higher School of Translation and interpreting

Lomonosov Moscow State University

(119991, Russia Moscow Leninskie Gory, 1, e-mail: qianjinmsu@mail.ru)

Abstract. The article deals with the problems associated with the translation of Chinese classical poetry and the definition of the specifics of its poetic forms. The urgency of these problems is determined, above all: the need to expand the scope of studying the specificity of Chinese culture; the importance of researching the effect of translation on the transmission of meaning embedded in the original text; third, the insufficient scientific elaboration of the problem of determining the specifics of poetic forms and their classifications. In addition, this problem has a profoundly scientific philological interest, revealing itself from the point of view of genre typology, literary tradition, creative judgment and critical perception. The subject of this article is the uniqueness of poetic forms presented in Russian translations of Chinese classical poetry. The purpose of the article is to consider the specifics of Chinese classical poetry in Russian translations. On the basis of the analysis, the author claims that a number of restrictions imposed on poetic works, in view of the specific nature of the genre, the need to convey not only the content but also the rhythmic-melodic and composition-structural side of the original, the dependence of poetic works on the characteristics of the Chinese language - all this makes the translation of Chinese classical poetry one of the most interesting and difficult spheres of translational activity.

Keywords: Chinese classical poetry, poetic forms, Russian translations, lyrical poetry, stanza, artwork, rhyming, size of a verse.

Одной из наиболее актуальных на сегодняшний день проблем в сфере переводоведения является проблема перевода поэтических произведений и определения специфики их поэтических форм. Обуславливается актуальность данной проблемы целым рядом факторов: во-первых, необходимостью расширения масштабов изучения специфики культуры разных стран, которая раскрывается в художественных произведениях; во-вторых, важностью исследования влияния перевода на передачу смысла, заложенного в тексте-оригинале автором произведения; в-третьих, недостаточной научной разработанностью проблемы определения специфики поэтических форм и их классификаций и, соответственно, признанием необходимости комплексного анализа. Кроме того, данная проблема имеет глубоко научный филологический интерес, раскрывающийся с точки зрения жанровой типологии, литературной традиции, творческого осмысления и критического восприятия [7, с. 1-4].

Особую научную значимость имеют вопросы, связанные с переводом китайской классической поэзии, что связано, прежде всего, с расширением и углублением культурных и языковых контактов России и Китая, это, в свою очередь, указывает на: усиление роли культурной компоненты, активное интегрирование которой осуществляется благодаря переводам; развитие сотрудничества в сфере перевода на глобальном уровне; интернационализацию научного общения, а также расширение области научного дискурса в современном переводоведении [10, с. 2-7]. Другими словами, знание

особенностей культуры другой страны, и, в частности, Китая, способствует налаживанию более продуктивных международных отношений, влияет на осознанное и активное развитие процессов межкультурной коммуникации к тому же открывает доступ не только к культурной сокровищнице этой страны, но и к веками накопленным научным знаниям [14, с. 50-57], что, естественно, ставит проблему перевода поэтических произведений и определения специфики их поэтических форм в ряд наиболее актуальных.

Характеризуя степень научной разработанности, следует отметить, что данная проблема активно исследовалась многими отечественными и зарубежными авторами. В частности, общим вопросам перевода китайской поэзии посвящены работы В. П. Васильева [4], К. И. Гольгиной [6], И. С. Лисевича [15], Л. Н. Меньшикова [19], Тань Аошун [22] и др. Особый интерес вызывает диссертационная работа К. И. Гольгиной «Изучение китайской классической литературы в России» (2008) [6], в которой автор делает обзор научных исследований целого ряда ученых, в т.ч.: В. М. Алексеевой, В. П. Васильева, В. В. Евсюкова, И. С. Лисевича, Л. Н. Меньшикова, Л. Д. Позднеевой, Б. Л. Рифтин, Л. П. Сычева, Н. Т. Федоренко, Л. З. Эйдлин, Э. М. Яншиной и др. Проблемы перевода классической китайской поэзии рассматриваются в работах М. И. Басманова [2], О. А. Корнилова [13], Лю Чжицзяна [16], Н. Т. Федоренко [24] и др. Культурологический аспект восприятия китайской классической литературы исследуется в работах Т.

И. Виноградовой [5], В. В. Малявина [17], А. А. Маслова [18], И. С. Смирнова [21], В. В. Цыбиковой [25] и др. Вопросам классификации поэтических форм, представленных в русских переводах китайской поэзии, посвящены работы С. С. Антиповой [1], В. В. Петрика [20], О. Д. Тугуловой [23], Чжэн Тиу [26] и др.

Таким образом, на сегодняшний день существует множество работ, посвященных проблемам перевода китайских поэтических произведений и определения специфики их поэтических форм. Однако, с точки зрения комплексного анализа, специфика поэтических форм в русских переводах китайской классической поэзии рассмотрена и проанализирована не достаточно полно, что, соответственно, приводит к определенным трудностям на уровне понимания глубинных мотивов художественных произведений, в целом интерпретации текста, а также лингвокультурологического анализа. Предметом настоящей статьи является своеобразие поэтических форм, представленное в русских переводах китайской классической поэзии. Цель статьи – рассмотреть специфику китайской классической поэзии в русских переводах, что, в свою очередь, позволит выделить ряд особенностей поэтических произведений.

Китайская поэзия представляет собой уникальное литературное явление; традиционно она делится на три вида: «ши» (詩), «цы» (詞) и «цзюй» (曲). Кроме того, существует еще один вид «фу» (賦), который определяется как проза-поэма. Все традиционные формы китайской поэзии рифмованы, однако не все рифмованные тексты классифицируются как поэзия (в частности, отдельные строки «Книги Перемен» имеют рифмы, однако эта книга не может быть рассмотрена как поэтическое произведение [15, с. 211-232]). Среди наиболее ранних, сохранившихся до наших дней, поэтических сборников выделяются Ши-Цзин и Чу цы. Так, Ши-Цзин представляет собой один из первых сборников китайской поэзии, который включает в себя аристократические поэмы (оды), народные песни, ритуальные гимны, панегирики чжоуской династии приблизительно с XI по VI вв. до н. э. Всего около трехсот произведений. Особенно интересны народные песни: они наполнены любовным томлением, печалью разлуки, праздничным весельем, тоской воина по родному очагу и практически нет упоминаний о болезнях, старости, смерти, о божествах и духах [3, с. 43-46]. Чу цы является более лирическим и романтическим сборником поэзии, включающим в себя множество поэм (приписывающихся Цюй Юаню и его последователю Сун Юю). Данные поэмы собраны в строки неправильной длины, в стиле, популярном во времена царства Чу. В период династии Хань, тип лирических произведений «Чу цы» был включен в «фу» [18, с. 300-312]. Во времена шести династий «фу» сохранили основной поэтический жанр и вместе с «ши» являлись основными направлениями китайской поэзии.

С периодом правления династии Хань связано появление юэфу (樂府) – поэтических произведений, состоящих из пяти или семи строк. Данная форма делится на две разновидности: гуши и цзиньтиши (вторая более строгая форма была образована в период правления династии Тан) [15, с. 211-232]. Среди поэтов, использующих данные формы в своих произведениях, более всего выделяются Ли Бо и Ду Фу. Поэзия эпохи правления Тань оставила глубокий след в китайской культуре за счет не только своих словесных форм, но и в своем роде классических типов поэтических гениев. Например, поставленный Ли Бо являет редкий для китайской культуры образ «праздного счастливого», который умеет жить в свое удовольствие, при этом пользоваться благосклонностью сильных мира сего [20, с. 61-78]. В отличие от многих поэтов того времени, Ли Бо никогда не служил и был известен как человек, которому не чужды развлечения и романтические связи; его поэзия наполнена яркими, брызжащими энергией образами. Другой китайский поэт Ду Фу являет собой совершенно иной тип

личности – моралист, философ. Его перу принадлежат одни из самых пронзительных в китайской литературе поэтических произведений. Еще одним поэтическим гением того времени является Ван Вэй – китайский поэт-отшельник, воспевающий мистические красоты окружающего мира [3, с. 43-46].

К концу правления династии Тан стали популярными поэтические произведения в жанре «цы». Поэзия «цы», как правило, ассоциируемая с правлением династии Сун, характеризуется особым лиризмом, а также обращением к внутреннему миру лирического героя (наиболее часто к данной форме обращались такие поэты как Ли Хоучжу и Су Ши). Позднее начали образовываться новые формы поэтических произведений, одна из которых «саньцзюй» (散曲), имеющая более свободный стих, пересекающийся с новыми популярными песнями [20, с. 61-78]. Период правления династий Мин и Цин не обогатили поэтическую традицию новыми поэтическими формами. Поздняя классическая китайская поэзия все более становится отголоском «древних традиций». В этом смысле поздняя лирика являла собой подлинное завершение традиционной словесности Китая, она решала не столько литературные, сколько социальные и ритуальные задачи.

В России интерес к классической китайской поэзии сформировался на рубеже XIX-XX веков, когда начала активно вестись работа по изучению китайского литературного и поэтического наследия [6, с. 30-41]. Соответственно, в этот период появляется множество различных переводов китайской классической поэзии. Так, в конце XIX века выходит в свет сборник «Китай и Япония в их поэзии» [12] (первый выпуск «Маленькой антологии»), который включал в себя практически все, что было переведено с китайского языка на русский в поэтической форме. В 1914 году издается сборник «Свирель Китая» [9], включающий в себя обширную подборку переводов китайской поэзии. Целый ряд выдающихся поэтов и переводчиков (среди которых: В. М. Алексеев, И. Ф. Анненский, К. Д. Бальмонт, А. А. Блок, Л. Бодылкин, В. Я. Брюсов, Б. А. Васильев, Б. Вахтин, В. Иванов, М. Л. Лозинский, Л. Меньшиков, Л. Черкасский, Ю. К. Щуцкий, Л. З. Эйдлин и др.), обращались к китайской поэзии и создавали по-настоящему уникальные литературные произведения.

К примеру, Л. Черкасский, по мнению Лю Чжицян, бережно воссоздавал в переводах китайской классической поэзии «все поэтические строфы, в которых писали китайские авторы, – дистихи, терцеты, катрены, пятистишия, секстины, даже сонеты»; переводчик остается верен оригиналу при переводе [16, с. 16-23]: 1) двуступный (стихотворения Лю Дабая «Дневная свеча» (白天的蜡烛), Сюй Чжимо «Надпись на могиле пессимиста по Гарди» (一个厌世人的墓志铭), Ван Япина «Смотритель маяка» (灯塔守者) и др.); 2) трехстрочных строф (стихотворения Лю Дабая «Моя родина» (我的故乡), Дай Ваншу «Ночная песня скитальца» (流浪人的夜歌), Ван Япина «Река Хуанпу» (黄浦江) и др.); 3) пятистрочных строф (стихотворения Чжу Сяна «Поиски» (寻), Инь Фу «Призрачные мечты» (幻象) и «Будь счастливым» (祝); Сюй Чжимо «Дикие гуси» (雁儿们) и др.); 4) шестистрочных строф (стихотворение Фэн Чжи «(Встречная газета) уличному продавцу газет» (晚报) и др.).

Кроме того, Черкасский при переводе китайской поэзии сохраняет и излюбленную строфическую форму китайских классических поэтов – катрен [6, с. 31-39] (стихотворения Ван Цзинчжи «Юный монах» (小和尚) и «В поисках яркой звезды» (为要寻一颗明星), Сюй Чжимо «Божество» (天神似的英雄) и «Я не знаю, куда ветер дует» (我不知道那个是在哪一个方向吹) и др.). Также переводчик при переводе китайской поэзии четко придерживается важному «принципу эквилинеарности» (Эквилинеарность (от лат. *aequus* – равный и *linea* – линия, строка) – соблюдение в переводном стихотворении или поэме порядка строф и количества строк соответственно

их порядку и количеству в оригинале (Квятковский А. П. Поэтический словарь. – М.: Совет. Энцикл., 1966. – 376 с.)» [16, с. 16-23] (стихотворения Лю Дабая «Пахота» (驾犁), Сюй Юно «Письмо матери» (给母亲的信), Ван Цзинчжи «Юный монах» (小和尚) и др.). Черкасский соблюдает и рифмическую организацию оригинальных поэтических произведений (стихотворения Сюй Чжимо «В поисках яркой звезды» (为寻找一颗明星), «Прочь» (去吧), Чэнь Мэнцзя «Лютня» (琵琶) и др.), где применяется опоясывающая, парная и перекрестная рифма.

Другие авторы (К. Д. Бальмонт, А. А. Блок, В. Я. Брюсов, и др.) при переводе китайской классической поэзии также ставили перед собой задачу – четко соблюсти все тонкости организации поэтических произведений. Их переводы, как и тексты-оригиналы, определялись за счет формальных и содержательных особенностей, в контексте совокупности различных форм, использовавших рифму и метрику, основанную на установленном числе слогов в каждой стихотворной строке [8]. Среди переводов китайской классической поэзии очень часто встречается такая традиционная форма, как «люйши» (律诗), чье содержательное разнообразие сделало ее более интересной для переводчиков, чем поэзия иных традиционных форм (оды фу, городского романса цы, арии цюй и др.). Специфика стиха «люйши» заключается в том, что он требует от автора (в т.ч. и переводчика) четкого следования всем установленным правилам: придерживаться рифмовки, заданной длины строки, чередования тонов.

Практически все переводчики китайской классической поэзии проявляли интерес к такой форме поэзии, как «ши» (诗), представляющей собой форму лирической поэзии (в ее современном понимании), обозначающей слова песни, которая определяется простой силлабической формой. Такие стихотворения, как правило, написаны четырехсложным (или четырехсловным) размером с обязательной рифмовкой [16, с. 16-23]. Кроме того, переводы китайской классической поэзии (в соответствии с оригиналом) часто представлены пятисложными и семисложными размерами (классический свод «Чуские строфы» (Chu ci (楚辞)). В целом переводы большинства вышеназванных переводчиков и поэтов отличаются достаточно высокой степенью адекватности в воссоздании главных особенностей поэзии китайских классиков.

Таким образом, проблема перевода китайской классической поэзии и определения специфики ее поэтических форм является весьма важной, при этом недостаточно разработанной проблемой. Целый ряд ограничений, налагаемых на поэтические произведения, ввиду специфики самого жанра, необходимость передать в переводе не только содержание, но и ритмико-мелодическую и композиционно-структурную сторону подлинника, зависимость поэтических произведений от особенностей китайского языка – все это делает перевод китайской классической поэзии одной из наиболее трудных сфер переводоведческой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антипова С. С. Особенности поэтических форм китайской классической поэзии. Подтекст как главная особенность поэзии Китая // Филологич. науки. Вопр. теор. и практ. – Тамбов, 2013. – №7(25). – С. 18-20.
2. Басманов М. И. Китайская классическая поэзия. – М.: «Эксмо», 2004. – 350 с.
3. Бычкова Т. А. Культура традиционных обществ Китая и Японии // Учебн. пособ. к спец. курсу лекций. – Томск: Изд-во Томского университета, 2001. – 63 с.
4. Васильев В. П. Очерк истории китайской литературы. – СПб.: Институт Конфуция в СПбГУ, 2013. – 334 с.
5. Виноградова Т. И. Мир как представление: Китайская литературная иллюстрация. – СПб.: «Альфарет», 2012. – 332 с.
6. Голыгина К. И. Изучение китайской литературы в

России. – М.: «Восточная литература», 2004. – 55 с.

7. Гончаренко С. Ф. Поэтический перевод и перевод поэзии: константы и вариативность // Художествен. перевод как межкультур. коммуникация, 2012. – С. 1-4.
8. Дрейзис Ю. Классический китайский стих люйши // Полит.ру. – Электронный ресурс, 2013. – Режим доступа (дата обращения – 26.10.2017): http://polit.ru/article/2013/10/05/ps_luishi.
9. Егорьев В., Марков В. Свирель Китая. – СПб.: «Союз молодежи», 1914. – 116 с.
10. Каргина Е. М. Теория перевода. Ч.1. Научно-понятийная и концептуальн. основа. – Пенза: ПГУАС, 2014. – 168 с.
11. Квятковский А. П. Поэтический словарь. – М.: Сов. Энцикл., 1966. – 376 с.
12. Китай и Япония в их поэзии. – СПб.: Типография Я. И. Либермана, 1896. – 67 с.
13. Корнилов О. А. Жемчужины китайской фразеологии. – М.: «ЧеРо», 2005. – 336 с.
14. Леонтьев А. Н. Особенности поэтического перевода // Научный Вестник МГУ, 2010. – №1. – С. 50-57.
15. Лисевич И.С. Бамбуковые страницы, антология древнекитайской литературы, перевод с древнекитайского. – М.: «Восточная литература», 1994. – 416с.
16. Лю Чжицян. Своеобразие рецепции китайской поэзии первой трети XX века в переводах Л. Е. Черкасского: из истории русско-китайских литературных связей // Автореф. ... кандид. филолог. наук. – Томск, 2017. – 26 с.
17. Малавин В. В. Сумерки Дао. Культура Китая на пороге Нового времени. – М.: Издат. АСТ, 2003. – 436 с.
18. Маслов А. Китай. Укрощение драконов: Духовные поиски и сакральный экстаз (2-е изд., перераб. и допол.). – М.: «Алетейя», 2006. – 480 с.
19. Меньшиков Л.Н. Ю.К. Щуцкий – поэт и переводчик китайской классической поэзии // Предисл. к сборн. переводов «Драгоценные строфы китайской поэзии». – Электронный ресурс, 2000. – Режим доступа (дата обращения – 25.10.2017): <http://www.pvost.org/material/articles/pages/poez.html>.
20. Петрик В. В. Культура Китая // Учебн. пособ. – Томск: Изд-во ТПУ, 2010. – 156 с.
21. Смирнов И. С. Китайская поэзия: в исследованиях, заметках, переводах, толкованиях. – М.: РГГУ, 2014. – 640 с.
22. Тань Аошуан. Китайская картина мира // Язык, культура, ментальность. – М.: «Языки славянской культуры», 2004. – 240 с.
23. Тугулова О. Д. Китайские стихотворения миниатюрной формы: характеристика жанра // Вестник БГУ, 2011. – С. 102-106.
24. Федоренко Н. Т. Древние памятники китайской литературы. – М.: «Наука», 1978. – 320 с.
25. Цыбикова В. В. Художественное своеобразие поэзии Хайцзы (1964-1989) и его роль в китайской литературе // Автореф. ... кандид. филолог. наук. – М, 2012. – 21 с.
26. Чжэн Тиу. Как мы в Китае переводим стихи: стихотворный аспект // Вестник СПбГУ, 2016. – Выпуск 4. – С. 142-161.

Статья поступила в редакцию 10.11.2017
Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 821.35

ГЕРОИЗМ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ (КАК СЕВЕРОКАВКАЗСКОЙ, ТАК И ЧЕЧЕНСКОЙ) ПРОЗЕ КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВВ

© 2017

Чукуева Зарема Нажмудиновна, старший преподаватель, кандидат филологических наук
Чеченский государственный педагогический университет
(364031, Россия, Грозный, улица Киевская, дом 33, e-mail: turkdgpn@mail.ru)

Аннотация. В статье излагаются героические поступки литературных персонажей. Существенной целью подобной литературы показывается здесь именно оптимальное присутствие автора-повествователя. Однако имеем в виду наличие отнюдь не писательского лица, а мобильного и душевно цельного его проявления в собственном диалоге или полилоге с мирозданием. В настоящих автобиографически и личностно-обусловленных качествах и состоит в данном случае художественный резерв событийно-хроникального творения. Посредством такого личностного приема выводимый автором настоящий, в первый момент настораживающий и, возможно, пугающий вождь и его, до такой степени пропитанный документальными и историческими деталями судьба, оказываются в нужной мере недалеки и приближены к каждому, пытающемуся понять читателю. Именно в подобном приближении и заключается бесспорное достижение событийно-хроникальной прозы чеченского писателя, получающее развитие и в его романах.

Ключевые слова: героизм, исторический персонаж, собственная отчизна, идеал, чеченский вождь, литературные герои, репатриация.

HEROISM IN THE DOMESTIC (AS THE NORTH CAUCASIAN, SO AND CHECHEN) PROSE THE END OF THE XX - THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

© 2017

Chukueva Zarema Najmudinovna, senior lecturer, candidate of philology
Chechen State Pedagogical University
(364031, Russia, Grozny, Kievskaya st., 33, e-mail: turkdgpn@mail.ru)

Abstract. In article, the heroic deeds of literary characters are described. The essential purpose of such sort of literature is shown here precisely the optimal presence of the author-narrator. However, we have in mind not the presence of a writer himself but his mobile and spiritually integral manifestation in his own dialogue or polylogue with the universe. Here in these autobiographically and personally-conditioned qualities the artistic reserve of the event-chronicle creation is revealed. By means of such a personal method, the leader described by the author as alarming at first glance and perhaps frightening and his fate, full of documentary and historical details, are, to the right extent, close to reader. It is precisely in this approach that the indisputable achievement of the event-chronicle prose of a Chechen writer lies, which also develops in his novels.

Keywords: heroism, historical character, own homeland, ideal, Chechen leader, literary heroes, repatriation.

Сегодняшний день уже на другом, более возвышенном слое производит сотворение многосторонних, полных типажей, совершенствуя тем самым поэтику событийно-хроникальной литературы. К ним своеобразное, бережное отношение, как и к тем вооруженным персонам, каковые десятилетиями, безвыходно располагаются в своей хате (или сакле) и дожидаются личной доли быть обязательно настигнутым и умерщвленным (оттого, что за ним значится убитый им человек). Нередко практически на подробностях репатриации сооружена вся сюжетная линия средней эпике (повесть С.-Б. Арсанова), взаимозаменяемая и переключающаяся от одних героев к иным. К примеру, фактически по аналогичной причине очутился в горах ее герой – пятнадцатилетний отшельник Муса. Предсказуемость сюжетной обстановки – лишение действующих лиц Родины – предполагает установленный тип их самореализации. Вообще чеченский писатель нередко выделяет небольшие немногочисленные «новые» группы людей, представители которых держатся независимо и обособлено. Писателю достаточно одного портретного описания, чтобы передать эту отчаянную готовность. Портретная характеристика героя, детализация в данном случае играет исключительную роль в раскрытии его характера и даже его судьбы, в чем возможна аналогия с общекавказской литературой времен революции. Так, Джан-Гирей в одноименной повести ингушского автора А.-Г. Гойгова – «молодой худощавый человек со смуглым горбоносим лицом» и «глубоко печальными глазами», «обнаженные до локтей мускулистые руки и обнаженная грудь, виднеющаяся в разрезе рубахи, говорят о недюжинной силе» [83; 75]. Ассоциация в момент восприятия подобного портретного описания несомненна: мрак и безнадежность. Так и есть: труднее трудного складывается его судьба вследствие обрушившейся на его родину засухи. Он оказался отверженным, изгнанником, которого и семью которого презирают соплеменники, а это, в свою очередь, мотивирует его к бесчеловечным нарушениям и преступлениям.

Аналогично выходит на преступную стезю и герой А. Айдамирова («Один день судьбы»). Обнаружив себя не в состоянии высадить дома с собственными родителями-стариками, Муса осознал, что только в его обязанность входит во что бы ни стало для них обогатиться, и потому двинулся к реке срубить деревья. Воспроизводя персонажный образ жизни (в его числе, – и образ мысли), А. Айдамиров опускает читателя в нелегкие раздумья подростка о собственном безотрадном существовании. С приходом зимнего сезона оказавшееся без единственного «зернышка хлеба» семейство разрушается вследствие того, что мачеха принимается принуждать пасынка протянуть руку за подаванием. Собственно данный факт преимущественно оскорбляет парня, принадлежащего к народу, представитель коего с протянутой за подаванием рукой – это некий нонсенс в национальном менталитете. Потому в данном отрезке повествования событийно-хроникальный текст пропитывается восклицаниями, аккомпанирующими оживленно излагаемым чувствам, исходящим от героя, откровенно испугавшегося подобной будущности.

Описываемое А. Айдамировым в данном эмоциональном комплексе гораздо более художественно, чем достоверно, тем не менее, в этом месте измышление зиждется на датах хронологии, определенных состоявшихся в свое время исторически-достоверным изгнанием нации.

Ничуть не менее доказательными выглядят у чеченского автора А. Айдамирова и отдельные, обязанные быть негативными, отрицательные образы.

К примеру, изображая энергично функционирующего в чеченском селе доносчика, очутившегося на встрече с вручающим ему задания комендантом, автор-рассказчик не хоронит личных переживаний.

Не менее выразителен и своенравен, но при этом столь же патриотичен А. Айдамиров и в других своих произведениях, посвященных историческим событиям. Так, вновь национальный герой Зелимхан народным движением строит далеко идущие стратегические планы

для собственной нации («Буря»), а в ответ на это имеются повествования автора о разработке и реализации знаменитым абреком смелых планов, которые завершаются приведением целого текста документального (даже с указанием хроникальной даты) донесения, написанного служащим в канцелярию по поводу происходящих событий. [8; 351]

Поставленные писателем в этих и в иных аналогичных кадрах болезненные и ощутимые как для минувшего, так и для грядущего (то есть чеченского народа всех времен) проблемы соответствия существовавших (и, вероятно, существующих) вождей распространяются и в фабуле иной повести А. Айдамирова «Калужский пленник». В данном случае, когда центральным персонажем предпочтительно оказывается общенародный чеченский вождь периодов Кавказской войны (великодушный имам Шамиль), писатель закономерно обеспечивает себя возможностью давать комментарии.

Как говорит К. Султанов, «В наши дни «смена вех» в оценке Шамиля – от полной дискредитации до этноцентристского панегирика – насколько не изменила сам характер историко-культурного «маятника», действие бинарной системы противоположных оценок, возникшей еще в годы имамата» [266; 271]. В частности, рассказывая о данных хронологической биографии чеченского лидера, внедряя интересующегося читателя в течение его раздумий, вынуждая и его сомневаться в счастливом завершении доблестной защитнической фортуны, писатель неизменно дополняет: «Бог не обделил Шамиля мудростью, мужеством, волей, терпением и другими высшими качествами. Они постепенно, понемногу проявлялись у него в последние десять лет» [9; 244].

Формирующееся в подобных обстоятельствах и оттого такое позитивное понимание читателем изображаемого героя продолжает закрепляться и в его нижеприводимых заключениях, традиционных для общемировых духовно-нравственных истин: «Потому и говорят издревле, что ни один человек на своей родине не стал пророком. А я лишь простой смертный, покорный раб Аллаха» [9; 244]. Таким образом снова эффективно присутствует такая обязательная и веками проверенная в России аксиома «Нет Бога в своем Отечестве». Посредством такого личностного приема выводимый автором настоящий, в первый моментсторажающий и, возможно, пугающий вождь и его, до такой степени пропитанный документальными и историческими деталями судьба, оказываются в нужной мере недалеки и приближены к каждому, пытающемуся понять читателю. Именно в подобном приближении и заключается беспорное достижение событийно-хроникальной прозы чеченского писателя, получающее развитие и в его романах. Не всегда автор резко одобряет или резко осуждает очерчиваемого им исторического персонажа, подобного отчаянному Шамилю. Чаще он просто предоставляет в распоряжение читателя факты биографии такового, оставляя читателю право на оценку, лишь порой разрешая себе некую тональность в описании подобных фактов. Так, напрямую представлен рассуждающий о произошедшем на очередном ратном поле Шамиль, призывая соратников к действиям, не обделяет и себя в посылках: «Народы устали... обескровились... Зачем ненужные жертвы? В жертву я принесу себя и свою семью... Может быть, тогда генерал пощадит народ...» [6; 112].

Произведения русскоязычных писателей не повторяют друг друга, располагающийся веками в распоряжении народа фольклор, каковой не преминули применить русскоязычные чеченские авторы, живописно и эпизодично обогащает литературно-художественные холсты.

Но основополагающее в них то, что они содержат максимум раздумий о душе, созданной неведомыми вящими духами для неизвестных рядовым обывателям намерений.

Относительно искомой нами героики традиционно известно, что в романе Т. Манна «Волшебная гора», в Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

одном из героев прозы прошедшего века фактически стержневым случаем выступает «прелестный и страшный» сон персонажа, очутившегося в ненастной зимней буре (раздел «Снег» из шестой главы). Существование в ходе данного сна обнаруживается Гансу Касторпу совершеннее и нерушимее, нежели в его реальности, зафиксированной активной позицией в философских диспутах. Бытие вырастает и в его привлекательно-слаженной грани («обычай разумно-дружеского общения», «радость при виде счастья и добродетели светлого народа»), и с его негативными основаниями, т.е. с тем, что инициирует отвращение и страх. Подобное развитие мировоззрения внутренне усиливает персонаж Т. Манна. Аналогично усугубленными выступают в оборудованной хроникальностью повести А. Айдамирова «Один день судьбы» кадры, затрагивающие пятнадцатилетнего юношу Мусу, взирающего на то, как рядом с ним отходят в мир иной бывшие вчера еще живыми родные – и отец, и мачеха. Юному герою страшно терять их, уходящих, и он проливает слезы, не понимая, что ему предпринимать дальше, если они скончались: как производить захоронение; кто успокоит его и его понесшее горе сердце

Или иная героикальная направленность той же повести А. Айдамирова («Один день судьбы»), в которой стержневым действующим лицом выступает достаточно знакомая читателю по прочим кадрам чеченка Зану. Являясь особой, воплощением умноженной энергичности в прочих эпизодах, она в настоящей сцене оказывается лежащей и умирающей в заброшенном домике на окраине села.

На протяжении всей второй половины прошлого века энергично и деятельно возникает и обнаруживается как в северокавказских, так и непосредственно в чеченской, новописьменных изданиях следующая тенденция. Активно имеет место не просто позитивное, но и искренне уважительное восприятие (и автором, и сопровождающим его читателем) включаемого в изложение умного и благородного пожилого старца. Фактически эпизоды и кадры одного только представления данного персонажа А. Айдамирова в его повести «Один день в горах» (написанная в 60-х гг, но вышедшая в 90-х гг.) благодарному читателю уже настраивают на обязательное, устойчиво положительное воззрение на героя, персонафицирующего собой действующий образец северокавказского рыцаря. Активно музицируемая, но не скрывающая ни своего, ни хозяйского настроения, грустная народная музыкальная зарисовка прокатывается в беспросветной ночной тьме и достигает голов слушателей. Она энергично сосредоточивает в больничной палате массу находящихся в лечебном заведении людей, выстраивая их в окружении музицирующего старца. Будучи сплоченными палатной площадью, они с отрадой подхватывают свою национальную песню и увлеченно упиваются ею. Очутившиеся властью писателя и силой фабульной линии в этом лечебном заведении соплеменники такого действующего лица, ненасытно поглощающие данное неосознанное, но меткое обозначение творящим старцем ведущегося им печального больничного существования. Персонаж А. Айдамирова, аналогично и классическому пушкинскому герою «Поэта», фольклоризированного «Бородину» и «Песни про царя Ивана Васильевича», превосходно осознает, насколько существенна миссия лирика (певца, выразителя хорового народного начала) в выработывании иконы эпического минувшего. Он подразумевает также, что хроника не только лишь случается и вершится, но к тому же и создается, и напевается. Собственно это и удостоверяет чеченский писатель, вынося такие положения на суд читателя. Превозносящий в песне верность и истину философствующий старец напевает истории, включающие участь его прародителей, заставшие их тяжести. Причем он упоминает и одоление ими таких настоящих тягот, случавшееся под знаменем защиты ими собственной отчизны, делая их подлинными

ми общенародными чеченскими идеалами. Сообщает аксакал, таким образом, собственным соплеменникам первостепенные правила менталитета, обязательные для успешного жизнеустройства народа, сосланного из отчей вселенной в казахские степи, но при этом наказанного «быть послушным».

В другом произведении А. Айдамирова – романе 90-х гг. «Молния в горах» – идеологические функции исполняет занимающий разбором факторов восстания в Чечне Яков Степанович Абросимов, журналист, передовой активист, жизненные позиции которого сходны с революционными. Собственно ему автор поручает стержневые раздумья о судьбине чеченского народа. Не стоило тогда перерабатывать тысячи тонн словесной массы для выковыливания даже самого горячего слова. При этом имеется в виду та мысль, которая способна обжечь, которая заставляет с повышенным вниманием вникать в художественное произведение, чтобы вместе с автором искать и верить. Слова тогда были раскалены ураганным свинцовым дождем до обжигающей силы. Поэтому образ Якова Абросимова значителен для осознания вопроса попадания на Кавказе думы, прогрессивной для своей эпохи. Подведомственные событийно-хроникальным романам данные персонажи и главы, такие как «Друзья и враги», «Преступление и его корни», «Казнь» можно смело считать философским средоточием вечных общечеловеческих ценностей и приоритетов. «Записки Абросимова», вводимые автором в повествование, можно находить дорогостоящим и немаловажным веществом, в коем заключается не только бессердечная и безжалостная истина, но и стремление изучить и рассмотреть обстоятельства, сориентироваться в тягчайших проблемах истории, не менее интенсивно беспокоящих сегодняшнего современника, а тем более, – соплеменника писателя. Начиная с эпиграфа ко главе «Друзья и враги» «Дайте Кавказу мир, и не ищите земного рая на Евфрате он здесь, он здесь» [7; 278], произнесенного в свое время А. Бестужевым-Марлинским, автор, находясь в образе Абросимова, уже одним таким высказыванием выражает собственную позицию по злободневной в долгие века русско-кавказской проблематике. Однако в авторских рассуждениях на жгучие темы имеет место и позиция редакции ГУП «Книжное издательство» (Грозный), неоднократно исключающей фрагменты рукописи при подготовке текста.

Так и автор книги «Мой Дагестан» Р. Гамзатов распахнул много свежих потенциалов бессюжетной прозы, что разрешило его тексту стать книгой созерцаний и размышлений автора. В лексике цементируются архаизаторски-стилизаторская направленность и оживленная народная речь; в поэтике отмечается родственность с фольклором, в частности, преобладание таких общих средств выразительности, как сопоставления, традиционные метафоры и синтаксический параллелизм и т.д. Подобным же образом случается и в исторической повести балкарского писателя О. Этезова «Камни помнят» (1976), где наблюдаются ингредиенты лирической структуры. Малая по размеру повесть адресована одному из северокавказских кадров событий гражданской войны. В данном ракурсе она позволительно пропитана документальными фактами общественной распушенности прежнего режима, чаяниями о позитиве в соответствии с приходящей революцией и кадрами-аргументами всенародной дружбы. В случае изложения материала данного произведения от зачина к почину «непрерывным текстом» очевидно, что она могла бы в чем-либо потерять, особенно в смысле читательской заинтересованности. Однако, невзирая на собственный преимущественно описательно-эпический, и временами публицистический, нрав настоящая средняя эпика О. Этезова включает, хоть и не часто встречаемые, но осязаемые для того времени лирические мотивы.

Непростое эмоциональное давление многомерно-го плена, под грузом какового оказался в свое время

любой безоружный чеченский соплеменник, воспроизводится и далее в национальной эпической прозе посредством внутренних монологов центрального персонажа. Своеобычием такого выразительного и активного писательского слога отличаются, к примеру, такие эпические тексты малой и средней северокавказской прозы, как рассказы А. Шатаева «Проклятый», «Предчувствие» («Вайнах», №8, 2005) и рассказы-анекдоты в стиле «черного юмора» – «Граммфон» А. Денисултанова («Вайнах», №1, 2005) и «Трижды воскресший» А. Шатаева («Вайнах», №3, 2007) и др. В рассказе И. Закриева «В огне» («Вайнах», №4, 2008) главный герой Салман, находя умиравшего раненого и планируя содействовать ему в выживании, идет на серьезную опасность, причем весьма многомерную: «Если это боевик – товарищи раненого обвинят, что не оказал ему помощь, а федералы объявят «пособником боевиков». Если федерал – русские будут требовать, чтобы он вернул оружие солдата, а боевики обвинят в помощи неверному» [117; 41].

Следовательно, если обобщать, собственно следуя существовавшей по всей стране общенациональной нужде в «славном вожде», анализируемая событийно-хроникальная отечественная, северокавказская проза, а с ней и чеченское ее ответвление второй половины XX века также утверждает образец доблестной фигуры, противоположившей сокрушительной беспощадности войны человечность, благородные морально-этические нормы, непритворный гуманизм. Таким образом, для эпохальной эпичности в целом стержневой здесь выступает тема духовного и физического лидера, то есть фигуры, которая, находясь в фокусе изложения, сумела бы содействовать постижению эры, что и происходило довольно активно как в северокавказских, так и в чеченских вышерассмотренных произведениях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Гойгов, А.-Г. Избранное [Текст] / А.-Г.Гойгов. – Грозный: ЧИКИ, 1961. – 218 с.
2. Айдамиров, А.А. Собр. соч. в 6-ти тт. [Текст] / А.А.Айдамиров. – Т. 3. – Грозный: Книжное издательство, 2004. – 572 с.
3. Султанов, К. Идеализация, развенчание и сопричастность: образ Шамиля как репрезентация национального самосознания в литературах Северного Кавказа [Текст] / К.Султанов// НЛЮ. – 2004. – № 70. – С. 246-272.
4. Айдамиров, А.А. Собр. соч. в 6-ти тт. [Текст] / А.А.Айдамиров. – Т. 4. – Грозный: Книжное издательство, 2005. – 25 п.л.
5. Айдамиров, А.А. Собр. соч. в 6-ти тт. [Текст] / А.А.Айдамиров. – Т. 1. – Грозный: Книжное издательство, 2004. – 592 с.
6. Айдамиров, А.А. Собр. соч. в 6-ти тт. [Текст] / А.А.Айдамиров. – Т. 2. – Грозный: Книжное издательство, 2004. – 720 с.
7. Закриев, И. В огне: Рассказ [Текст] / И.Закриев // Вайнах. – 2008. – №4. – С. 32-115.
8. Дубин, Б. Риторика преданности и жертвы: вождь и слуга, предатель и враг в современной историко-патриотической прозе [Текст] / Б.Дубин// Знамя. – 2002. – №4. – С. 102-110.
9. Великая Отечественная война в чеченской литературе (по материалам «Круглого стола») [Текст] // Вайнах. – 2005. – №5. – С. 53-56.

Статья поступила в редакцию 27.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

© 2017

Абдуразаков Магомед Мусаевич, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник центра теории и методики обучения математике и информатике

*Институт стратегии развития образования Российской академии образования
(105062, Россия, Москва, улица Макаренко, 5/16, e-mail: abdurazakov@inbox.ru)*

Доржпалам Оюунтуяа, соискатель

Монгольский университет науки и технологий

45041, Монголия, Дархан-Уул, Цагаан чулуут, 5, e-mail: tuyu9771@mail.ru)

Аннотация. Математическое моделирование с успехом применяется для решения многообразных и важных задач из различных областей, как практических, так и научных. При обучении математике в техническом вузе математические модели прикладных задач выступают не как объект обучения, а как эффективное средство обучения, позволяющее реализовать прикладную ориентацию курса математики. Таким образом, задача стоит более сложная – необходимо овладеть методом математического моделирования, который является ключом к решению прикладных задач из профессиональной области. Наиболее эффективным применением математических методов стало в сочетании с использованием компьютерных математических программ и обозначается более ёмким понятием – информационное моделирование. Для нашего исследования важен другой аспект проблемы – как использование построения и анализа математической модели для решения прикладной задачи, связанной с профессиональной областью деятельности, влияющей на формирование профессиональной компетентности.

Ключевые слова: математическое моделирование, обучение, математическая модель, прикладная задача.

MATHEMATICAL MODELING AS A MEANS OF EDUCATING

© 2017

Abdurazakov Magomed Musaevich, doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, leading researcher of the Center of theory and methods of teaching mathematics and computer science

*Institute of education development strategy of the Russian Academy of education
(105062, Russia, Moscow, Makarenko Street, 5/16, e-mail: abdurazakov@inbox.ru)*

Dordjpalam Oyuntuya, applicant

Mongolian University of Science and Technology

45041, Mongolia, Darkhan-Uul, Tsagaan Chuluut, 5, e-mail: tuyu9771@mail.ru)

Abstract. Mathematical modeling is successfully applied to solve diverse problems and important tasks from various fields, both practical and scientific. When training in mathematics in technical college mathematical models of application-oriented tasks appear not as object of training, and as the effective remedy of training allowing to realize application-oriented orientation of course of mathematics. Thus, the task costs more difficult – it is necessary to seize method of mathematical simulation which is a key to the decision of application-oriented tasks from professional area. The most effective application of mathematical methods became in combination with the use of computer mathematical programs and it is designated by more capacious concept – information modeling. Other aspect of a problem is important for our research – as use of construction and the analysis of mathematical modeling for the solution of applications connected with professional sphere of activity influences formation of professional competence.

Keywords: mathematical modeling, education, mathematical model, application.

Введение. Изучение трудов Е. С. Муравьева, Л. Г. Пертерсон, А. С. Симонова и других исследователей, в которых обсуждалась проблема моделирования в обучении учащихся, позволила нам осознать необходимость учета особенностей применения метода моделирования в обучении в отличие от его первоначального места возникновения в научных исследованиях, а затем распространения на производство и другие сферы человеческой деятельности.

Мы рассмотрели различные подходы к описанию, построению и анализу математических моделей. С этой точки зрения математические модели выступают как объект изучения. Несомненно, что знание основных этапов математического моделирования совершенно необходимо, чтобы использовать математическое моделирование как средство обучения и формирования профессиональной компетентности студентов, в том числе обучающихся в системе ВТО Монголии.

Постановка проблемы. Анализ современных требований к результатам обучения современного инженера позволяет сделать вывод, что цель обучения гораздо более важная, чем просто научить пользоваться несколькими известными математическими моделями. Специалист с такой профессиональной подготовкой мало приспособлен к современному быстро меняющимся условиям. Задача стоит более амбициозная – сформировать профессиональные компетенции, которые позволяют самостоятельно находить средства для решения возникающих новых профессиональных задач. Такой специалист является более ценным и пригодным для развития современного производства.

Поэтому при обучении математике в техническом

вузе математические модели прикладных задач выступают не как объект обучения, а как эффективное средство обучения, позволяющее реализовать прикладную ориентацию курса математики. Таким образом, задача стоит более сложная – необходимо овладеть методом математического моделирования, который является ключом к решению прикладных задач из профессиональной области.

Естественно, что переходя от более простых математических моделей к более сложным математическим моделям, удастся сформировать у студентов представление о названном методе и соответствующую профессиональную компетентность.

Содержание. Для наших целей вполне годится следующее определение математической модели, которое использовал А. С. Симонов [1, с.4]: математическими моделями «называют приближенные описания какого-либо явления внешнего мира, выраженные с помощью математической символики и заменяющие изучение этого явления исследованием и решением математических задач».

Далее желательно, чтобы студенты самостоятельно подобрали примеры того, что математика не изучает реальные явления, но является мощным, эффективным инструментом познания реального мира. Естественные и технические науки изучают физические, химические, биологические, социальные явления, используя построение и исследование математических моделей этих явлений.

Видный советский и российский специалист по истории и методологии математики К. А. Рыбников [2] подчеркивал, что задача математического моделирования

ния заключается в построении таких моделей объектов (предметов, процессов, явлений), которые давали бы информацию об их количественных характеристиках и пространственно-структурных особенностях. К этому можно добавить, что имеют право на существование и математические модели, дающие ответ на вопрос о качественном поведении моделируемого объекта или явления.

Студенты вполне могут самостоятельно ответить на вопрос о составных элементах математических моделей и установить, что составными элементами математической модели служат математические символы и знаки, а главное, математические понятия. При этом при описании математической модели могут использоваться схематические изображения (схемы, чертежи, графики, графы), совокупности числовых символов, элементы искусственных или естественных языков. Важно подчеркнуть исторический факт, что расцвет математического моделирования наступил, когда для составления математических моделей стали использовать уравнения (дифференциальные, алгебраические и интегральные), соотношения математической логики, геометрические конструкции и т. д., т. п.

Если поставить вопрос о том, когда надо применять математическое моделирование, то ответ здесь неоднозначный.

Во-первых, математическое моделирование проводится в связи с исследованием реально существующих объектов и выступает в соединении с экспериментом.

Во-вторых, оно необходимо в случае, когда моделируются абстрактные объекты и их системы.

В-третьих, математическое моделирование необходимо, когда надо осознать «слабые сигналы становящегося будущего» [3]. Скорее всего, это самый сложный случай применения метода математического моделирования.

Если судить по монографии И. Ансофф «Стратегическое управление», то для современных управленцев, которые, в частности, вырастают из специалистов с техническим образованием, владение методикой обработки слабых сигналов оказывается принципиально важным.

В-четвертых, математическое моделирование необходимо в учебных целях как средство обучения и развития учащихся.

Естественно, что использование математического моделирования в учебном процессе невозможно без использования классификации математических моделей. Таких классификаций достаточно много.

Обычно, прежде всего, выделяют линейные и нелинейные модели, стационарные и динамические.

Важным классом математических моделей, которые сейчас имеют особенно важное значение в экономике, являются детерминированные модели, вся информация в которых является полностью определяемой, и стохастические модели, то есть зависящие от случайных величин и функций. Но и в технических вопросах такие понятия как временные ряды и случайные процессы играют существенную роль.

Можно и нужно классификацию математических моделей проводить и по их применению к различным отраслям науки и техники [4-10]. Естественно, что при отборе содержания математического образования в техническом вузе надо использовать те математические модели, которые играют существенную роль в профессиональной деятельности будущего специалиста.

Выдающийся советский и российский математик, академик В. И. Арнольд предложил в своих исследованиях по теории катастроф и дифференциальным уравнениям деление математических моделей на «жесткие» и «мягкие». В своей популярной работе [11], имеющей важное методологическое значение, В. И. Арнольд писал: «основной целью математического образования должно быть воспитание умения математически иссле-

довать явления реального мира ... Искусство составлять и исследовать мягкие математические модели является важнейшей составной частью этого умения».

Применительно к построению и анализу математических моделей наши формулировки можно представить и в таком виде:

1. Постановка и по возможности четкая формулировка прикладной задачи, для которой требуется построить математическую модель.

2. Нахождение основных переменных и постоянных величин, которые позволяют описать изучаемый процесс или явление. Четкое выяснение, какие величины получатся в результате измерений, а какие необходимо рассчитать и с какой точностью.

3. Определение различных соотношений (либо известных из теории, либо обнаруживаемых экспериментально) между этими переменными и параметрами, от которых зависит состояние процесса или явления.

4. Выработка и формулирование гипотезы (или гипотез) относительно характера изучаемых условий и возможных путей проверки их справедливости.

5. Проведение расчетов по построенной математической модели, анализ погрешностей и достоверности математических расчетов.

6. Построение различных моделей – компьютерных, физических, которые позволяют проверить выводы из математической модели.

7. Проведение контрольных экспериментов с реальным объектом.

8. Проверка справедливости гипотезы, принятой при построении моделей, и оценка эффективности математического моделирования в зависимости от исхода контрольных экспериментов.

Для дальнейшего нам удобно будет сделать следующее соглашение. Так как математическое моделирование – это эффективный инструмент познания и исследования действительности, то далее, описывая процесс математического моделирования, мы будем пользоваться словом исследователь, подразумевая под исследователем и практического инженера, и студента, коль скоро они заняты решением прикладной задачи, связанной с областью профессиональной деятельности. Данное соглашение, на наш взгляд, полезно и с точки зрения формирования профессиональной мотивации. Сам термин – исследователь – подразумевает творческий подход, реализацию познавательных интересов, креативность в деятельности, а, как следствие, повышает внутреннюю самооценку субъекта деятельности.

Этапы решения проблемы. Предыдущие рассмотренные различных подходов к описанию процесса построения и анализа математических моделей позволяет нам выделить следующие основные этапы математического моделирования для решения различных прикладных задач, связанных с областью профессиональной деятельности будущих специалистов, которыми должен руководствоваться исследователь:

I этап. Постановка прикладной проблемы. На этом этапе исследователь должен определить, какую задачу он решает. Идет ли речь об уже известной задаче, либо это модификация известной задачи, либо принципиально новая задача.

II этап. Концептуальное моделирование. На этом этапе исследователь определяет области научных знаний, которые позволяют описать количественно и качественно рассматриваемую проблему. Далее, необходимо определить входные и выходные параметры. Уже на этапе концептуальной модели необходимо определение заданных параметров, и список всех параметров, которые надо определить в процессе проведения исследования.

III этап. «Существенные и несущественные» факторы. Очень важный этап, на котором исследователь переходит на новый уровень осознания проблемы. Ему необходимо выделить полный список «существенных» факторов, называемых аргументами, и список всех «не-

существенных» факторов, которыми он осознанно будет в дальнейшем рассматривании пренебрегать, так как либо на данном уровне осознания проблемы их можно действительно считать несущественными, либо они вообще недоступны для исследования, хотя и есть подозрение, что они могут играть определенную роль.

IV этап. Построение математической модели. На этом этапе осознания проблемы исследователь располагает необходимым запасом сведений и знаний, которые позволяют аргументы, входные и выходные параметры интерпретировать на языке непрерывной или дискретной математики. Таким образом именно на этом этапе происходит переформулировка содержательной прикладной задачи на язык чисел, различных функций, алгебраических или дифференциальных и интегральных уравнений, неравенств, систем, соотношений комбинаторики, логических схем, теории графов и т.д. и т.п.

V этап. Формализация конкретной проблемы: на математическом языке записываются конкретные связи между аргументами, входными и выходными параметрами. Уточняется конкретная математическая задача, которая должна быть решена. Исследование исходной (упрощенной) проблемы сводится к решению и исследованию возникших математических задач, которые и образуют конкретную математическую модель конкретной прикладной задачи.

VI этап. Решение и исследование математической задачи. Рассмотрение конкретной математической проблемы позволяет воспользоваться как многообразием математических методов, так и определить возможности использования современных компьютеров. Определение границ применимости построенных моделей. На этом этапе исследователь должен либо произвести необходимые теоретические исследования, либо, как правило, воспользоваться готовыми результатами ранних исследований по данной проблеме.

VII этап. Численные расчеты. Выбираются численные методы вычислений, реализующих теоретическое решение проблемы. Выбираются конкретные математические пакеты для решения задачи, либо разрабатываются специальные программы для выполнения расчетов по данной теоретической схеме. Проводятся вычисления.

VIII этап. Анализ результатов. Изучение полученных результатов, их сравнение с известными фактами. Проверка применимости выводов на практике.

IX этап. Уточнение модели. На основе анализа полученных результатов определяется необходимость уточнения математической модели. Проводится дополнительный анализ части «несущественных» факторов свойств, которые при необходимости переводятся в разряд «существенных». После принятия соответствующего обоснования и решения происходит переход к этапу I, на котором происходит уточнение решаемой прикладной задачи. Процесс циклически повторяется.

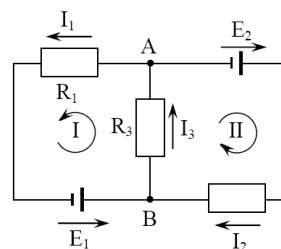
Таким образом, уже на студенческой скамье исследователь должен осознать, что, как правило, при решении прикладных задач естественна ситуация перехода к системе, иерархии моделей. Каждая следующая модель в этой иерархии описывает изучаемую проблему глубже, полнее, всестороннее, позволяя получить от математического моделирования всё больше полезной информации на благо развития научно-технического прогресса.

Например, инженеру-электротехнику для решения основных задач из своей профессиональной области необходимо произвести расчет параметров электрических цепей.

В данном случае мы используем пример прикладной задачи, в которой будут использоваться линейная алгебра и ее методы. Приведем решение сформулированной задачи в соответствии с этапами математического моделирования, выделенными нами выше.

I этап. Исследователь представляет, что сформулированная выше в тексте задача относится к числу известных задач.

II этап. Прошедший профессиональную подготовку исследователь знает, что концептуальная модель данной прикладной задачи относится к области электротехники. Параметры, которые заданы, представлены на следующем рисунке.



Дано:

$$R_1 = 15 \text{ Ом} \quad E_1 = 60 \text{ В}$$

$$R_2 = 45 \text{ Ом} \quad E_2 = 75 \text{ В}$$

$$R_3 = 45 \text{ Ом}$$

$$I_1, I_2, I_3 - ?$$

Рисунок 1 - Формализованная постановка прикладной задачи

Таким образом, дана электротехническая схема, известны сопротивления резисторов и электродвижущая сила источников. Требуется найти токи в ветвях.

III этап. Делается предположение, что электрическая схема работает в нормальных условиях, не подвергается внешним воздействиям. Таким образом, предполагается, что справедливы законы Кирхгофа для электроцепей.

IV этап. Составим математическую модель задачи.

Используем первый закон Кирхгофа: сумма токов, сходящихся в узле, равна нулю.

IV этап. Составим математическую модель задачи.

Используем первый закон Кирхгофа: сумма токов, сходящихся в узле, равна нулю.

$$I_3 - I_1 - I_2 = 0$$

Второй закон: сумма падений напряжения в независимом контуре равна сумме электродвижущих сил в нем.

Уравнения для первого и второго контуров, соответственно, будут:

$$R_1 I_1 + R_3 I_3 = E_1$$

$$R_2 I_2 + R_3 I_3 = E_2$$

V этап. Сформулируем конкретную математическую задачу:

Дана система трех линейных уравнений с тремя неизвестными:

$$\begin{cases} I_3 - I_1 - I_2 = 0 \\ R_1 I_1 + R_3 I_3 = E_1 \\ R_2 I_2 + R_3 I_3 = E_2 \end{cases}$$

где

$$R_1 = 15 \text{ Ом}, R_2 = 45 \text{ Ом}, R_3 = 45 \text{ Ом}, E_1 = 60 \text{ В}, E_2 = 75 \text{ В}$$

требуется найти решение, то есть значения токов I_1, I_2 и I_3 .

VI этап. Решить полученную систему трех линейных уравнений с тремя неизвестными можно различными способами, например методом Гаусса или по правилу Крамера. Легко написать решение задачи в матричном виде:

$$M = \begin{pmatrix} 15 & 0 & 45 \\ 0 & 45 & 45 \\ -1 & -1 & 1 \end{pmatrix}, \quad \vec{b} = \begin{pmatrix} 60 \\ 75 \\ 0 \end{pmatrix}, \quad \begin{pmatrix} I_1 \\ I_2 \\ I_3 \end{pmatrix} = M^{-1} \cdot \vec{b}$$

VII этап. Численные расчеты. Применяем метод Гаусса. Выполняя расчеты с обыкновенными дробями, получаем точное решение:

$$\begin{cases} I_3 - I_1 - I_2 = 0 \\ 15I_1 + 45I_3 = 60 \\ 45I_2 + 45I_3 = 75 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} I_1 = 0.6 \\ I_2 = \frac{8}{15} \\ I_3 = \frac{17}{15} \end{cases}$$

Если воспользоваться решением в матричной форме и применить для численных расчетов математический

пакет MATHCAD, то при обычной точности вычислений (три знака после запятой) получим:

$$\begin{pmatrix} I_1 \\ I_2 \end{pmatrix} = M^{-1} \cdot \vec{b} = \begin{pmatrix} 0.6 \\ 0.533 \\ 1.133 \end{pmatrix}, \vec{\delta} = \vec{b} - M \cdot \begin{pmatrix} 0.6 \\ 0.533 \\ 1.133 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0.015 \\ 0.03 \\ 0.0 \end{pmatrix}$$

И здесь мы сталкиваемся с типичной ситуацией при технических расчётах – ненулевая погрешность округления.

Естественно, что преподаватель в техническом вузе должен постоянно обращать на это внимание, чтобы сформировать культуру приближенных вычислений у будущих инженерах. При этом необходимо подчеркивать, что использование компьютерной техники не ликвидирует проблему приближенных вычислений, а делает её более закамуфлированной.

VIII этап. Даже анализ результатов такой простой задачи может быть поучительным. Самый простой вопрос для анализа результатов – это точность вычислений. Если задать студентам вопрос, а какую реальную точность измерений параметров электротехнической схемы можно реализовать, то мы создадим проблемную ситуацию, разрешение которой сыграет положительную роль в формировании профессиональной компетентности будущих инженеров электротехников.

IX этап. При первоначальном освоении метода математического моделирования на данном примере, скорее всего, данный этап преподаватель опустит.

В данном случае целесообразно попросить студентов подготовить самостоятельно историческую справку о великих научных открытиях. Примеры уместны и из области физики, астрономии. Естественно, что такие примеры открытий, сделанных «чисто математически, путем вычислений, так сказать «на кончике пера» [4, стр.5], производят на студентов сильное эмоциональное воздействие. Именно такая информация служит развитию мотивационного компонента формирования компетенции. Таким образом и формируется способность применять математические модели для решения прикладных задач. Чем больше реальных математических моделей конкретных прикладных задач будущий инженер узнает в процессе обучения математике в вузе, тем более он будет профессионально подготовлен к своей будущей деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Симонов, А.С. Экономика на уроках математики. М.: Школа-Пресс, 1999. – 160 с.
2. Рыбников, К.А. Очерки методологии математики. М.: Знание, 1982. – 64 с.
3. Ансофф И. Стратегическое управление. М.: Экономика, 1989. 358 с.
4. Шабанова Л.Б., Кушниренко В.Н. Экономико-математические модели как инструмент решения практических задач // Актуальные проблемы экономики и права. 2013. № 1 (25). С. 157-160.
5. Зубков А.Ф., Деркаченко В.Н., Бармин М.А. Математические модели в обучении специальным дисциплинам // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 1. № 2 (18). С. 40-45.
6. Ольков С.Г. Юрико-математическая модель системы права, правоотношений и юридической ответственности // Актуальные проблемы экономики и права. 2014. № 4 (32). С. 279-285.
7. Мазелис Л.С., Лавренюк К.И., Терещенко Е.А. Экономико-математическая модель развития человеческого капитала организации // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 262-265.
8. Прошин И.А., Прошин Д.И., Прошина Н.Н. Математическая модель образовательного процесса в пространстве вектора знаний // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 3 (07). С. 153-160.

9. Павлова Е.С. Математическое моделирование технических объектов // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 176-178.

10. Доронкин В.Г., Караченцев А.П., Колачева Н.В. Методы решения проблемы экономического вождения на основе математического моделирования // Вестник НГИЭИ. 2015. № 11 (54). С. 32-37.

11. Арнольд В. И. «Жесткие» и «мягкие» математические модели. М.: МЦНМО, 2000. – 32 с.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017-2019 годы (№27.6122.2017/БЧ. Приказ № 72 от 27.12.2016).

Статья поступила в редакцию 27.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 372.8

ИЗ ОПЫТА СОСТАВЛЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ
© 2017

Адаева Ольга Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Английский язык и методика преподавания иностранных языков»
Дудникова Гульнара Маратовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры
«Английский язык и методика преподавания иностранных языков»
Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, Самара, улица Максима Горького, 65/6, e-mail: dudnick@mail.ru)

Аннотация. В настоящей статье обсуждаются принципы и алгоритм составления программ повышения квалификации учителей английского языка по теме «Подготовка учащихся к написанию эссе в письменной части Единого Государственного Экзамена» (модуль вариативной части повышения квалификации). Подчеркивается, что востребованность результатов данной программы обусловлена современными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта; а именно необходимостью внедрения в практику образовательных учреждений инновационных образовательных моделей деятельностного типа. Называются причины необходимости развития навыков английской письменной речи у российских школьников, главными из которых являются - формирование универсальных учебных действий, подготовка к письменному заданию ЕГЭ по иностранному языку, который с 2022 года по окончании школы станет обязательным. Кроме того, анализ современных УМК по английскому языку показывает, что большинство пособий не дают возможности учащимся системно и в полной мере освоить этот важный навык. Авторы представили свою поэтапную разработку, включающую определение: 1) результатов деятельности, показателей оценки результатов, форм и методов контроля; 2) практического опыта, знаний и умений, приобретенных обучающимися. Также детально описывается структура и содержание, условия реализации программы, контроль и оценка результатов освоения модуля повышения квалификации. Заканчивая обсуждение проблемы, авторы выражают надежду, что представленные в статье сведения могут также оказаться полезным при написании других предметных программ.

Ключевые слова: программа повышения квалификации учителей; Единый государственный экзамен (ЕГЭ) по английскому языку; развитие навыка английской письменной речи; написание эссе; современные требования Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС); формирование универсальных учебных действий (УУД); деятельностный подход

SHARING THE EXPERIENCE OF TEACHERS' ADVANCED TRAINING PROGRAM DESIGNING

© 2017

Adaeva Olga Mikhailovna, candidate of philological sciences, associate professor of the chair
of the English language and methods of foreign languages teaching
Dudnikova Gul'nara Maratovna, candidate of philological sciences, associate professor of the chair
of the English language and methods of foreign languages teaching
Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russia, Samara, Maksima Gorkogo street, 65/67, e-mail: e-mail: dudnick@mail.ru)

Abstract. The article deals with the problem of teachers' advanced training program designing viewed through the prism of GEF (Federal/National Education Standards) up-to-date requirements. The principles and procedure of drawing up the program "Teaching Students to Write an Essay as a Task of USE (the variational part module of teachers' advanced training courses)" are presented. It is highlighted that the program meets the GEF demands of introducing the active-learner approach methods of teaching into secondary school. Special emphasis is paid to the importance of developing students' writing skills in English, in general, and, in particular, teaching them how to logically and correctly write an essay. The authors state that while expressing their ideas in a written form, the learners develop the so called 'УУД' (universal learning abilities/skills); at the same time they are studying for the Unified State Examination (USE). English/or a foreign language studied will be included in basic school subjects to be mandatory taken at this standardized test in 2022. Further, the authors give a step-by-step description of how they designed the teachers' advanced training program in teaching schoolchildren writing essays in English and hope that the algorithm might be of great help for other subjects' program writers.

Keywords: teachers' advanced training program; Unified State Examination (USE) in English; developing skills of writing proper academic English; creating essays; Federal/National Education Standards (GEF) up-to-date requirements; universal learning abilities/skills developing; active-learner approach

В настоящее время, в связи с переходом общеобразовательных учреждений России на новый Федеральный Государственный Образовательный Стандарт (ФГОС) [1, 2], возрастает роль изучения письменной речи в рамках школьного предмета «Иностранный язык» [3]. Во-первых, развитие навыков письма является неотъемлемым компонентом образования, участвующим в формировании универсальных учебных действий (УУД) [4]. Более того, с 2022 года ЕГЭ по иностранному языку по окончании школы станет обязательным [5]; при этом, письменная часть данного экзамена включает логичное и грамотное написание эссе. С другой стороны, анализ современных УМК по английскому языку показывает, что пособия не дают возможности учащимся системно и в полной мере освоить этот важный навык; поэтому учителям приходится самостоятельно изучать методическую литературу по вопросу и вводить на уроках дополнительный материал по данной тематике. Всё вышесказанное свидетельствует об актуальности теоретических исследований и практических разработок в области обучения английской письменной речи в школе.

Цель авторов настоящей статьи - поделиться опытом составления программы повышения квалификации учителей школ; при этом, заявленной темой проекта является «Подготовка учащихся к написанию эссе в письменной части Единого государственного экзамена» (модуль вариативной части повышения квалификации) по именному образовательному чеку. Востребованность результатов программы обусловлена требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, а именно необходимостью внедрения в практику образовательных учреждений инновационных образовательных моделей деятельностного типа [6], направленных на формирование навыков письменной речи. Выбор данной темы был сделан неслучайно, поскольку авторы публикации также являются создателями учебных пособий по избранной проблематике, одному из которых в 2015 году был присвоен гриф УМО по образованию в области подготовки педагогических кадров МО РФ и рекомендован для внедрения в образовательный процесс с целью совершенствования навыков письменной речи обучающихся [7, 8].

По структуре и уровню сложности ЕГЭ по английскому языку схож с международным экзаменом FCE. Это значит, что для успешной сдачи ученик должен иметь уровень Upper-Intermediate (выше среднего) [9, 10]. Что касается требований ФГОС СОО к предметным результатам освоения базового курса иностранного языка, то ученики должны достичь порогового уровня владения иностранным языком, позволяющим выпускникам общаться в устной и письменной формах как с носителями изучаемого иностранного языка, так и с представителями других стран, использующими данный язык как средство общения; сформировать умения написания текстов по различным темам и по изученной проблематике на иностранном языке, в том числе демонстрирующих творческие способности обучающихся; владеть умением представлять тексты в виде тезисов, конспектов, аннотаций, рефератов, сочинений различных жанров [11].

Проверить сформированность названных навыков и умений призвано, в том числе, и задание письменной части ЕГЭ – создание эссе. Последнее представляет значительную трудность для российских учащихся, поскольку такого рода тексты в англоязычной письменной культуре строятся по определенным принципам и имеют определенную структуру. По этой причине процесс подготовки школьников к написанию эссе – тщательный и поэтапный, и предполагает наличие четко структурированной системы упражнений «деятельностного» плана. Задания должны отличаться вариативностью и приглашать студентов к размышлению, а также к совместному и/или индивидуальному поиску наиболее эффективных решений [См. примеры упражнений в № 8 списка литературы].

Далее подробно рассмотрим принципы и алгоритм составления программы повышения квалификации учителей.

Первым шагом в работе над модулем стало определение результатов деятельности, которые должны быть прозрачны и понятны слушателям; обозначение основных показателей оценки результатов, а также форм и методов контроля. Приведем их в нижеследующей таблице:

Результаты	Основные показатели оценки результата	Формы и методы контроля
Результат 1: Создает эссе-мнение (рассуждение).	– коммуникативная задача (содержание письменного высказывания) решена в соответствии с заданием – организация текста решает коммуникативную задачу – языковое оформление текста (лексика, грамматика, орфография и пунктуация) соответствует уровню В1 Европейской системы оценки знаний иностранных языков	Экспертная оценка продуктов практической деятельности
Результат 2: Оценивает эссе-мнение и аргументирует (письменно) свою оценку согласно каждому из предъявляемых критериев.	– оценивает решение коммуникативной задачи (содержание письменного высказывания) в соответствии с заданием и объясняет свою оценку исходя из заданных критериев – оценивает соответствие организации текста поставленной коммуникативной задаче и объясняет свою оценку – оценивает соответствие языкового оформления эссе (лексика, грамматика, орфография и пунктуация) поставленной в задании коммуникативной задаче и объясняет свою оценку – не использует избыточные критерии оценивания эссе	Экспертная оценка продуктов практической деятельности

Для текущего и итогового контроля образовательными учреждениями создаются фонды оценочных средств (ФОС). ФОС включают педагогические контрольно-измерительные материалы, предназначенные для определения соответствия (или несоответствия) индивидуальных образовательных достижений основным показателям результатов повышения квалификации.

На следующем этапе работы предстояло определить, каким практическим опытом, знаниями и умениями должен обладать слушатель. Так, с целью формирования перечисленных результатов обучающийся в ходе освоения программы модуля должен:

иметь практический опыт:

- написания различных типов абзаца по предложенной коммуникативной задаче;
 - написания эссе-мнения (рассуждения) по предложенной коммуникативной задаче;
 - оценивания эссе-мнения (рассуждения) и аргументации оценки согласно предъявляемым критериям; уметь:
 - анализировать, сообщать и описывать, характеризовать, рассуждать, сравнивать и сопоставлять, аргументировать, суммировать информацию;
 - решать комплексные коммуникативные задачи, применяя трехэтапную модель порождения письменных высказываний (pre-writing, writing, editing);
 - определять тему, главную идею абзаца; писать тематическое предложение, развивать его с помощью примеров и деталей;
 - структурировать абзац и эссе, выделяя в нем вступительную, развивающую, заключительную части;
 - организовывать идеи внутри абзаца согласно базовым типам риторической организации текста: индукция, дедукция, сравнение/контраст, проблема-решение, причина-следствие;
 - использовать лексические средства связи, соответствующие коммуникативному типу абзаца;
 - определять/различать разные типы риторической организации абзаца и разные типы эссе;
 - писать эссе-рассуждение, с учетом отличительных особенностей и логики его построения;
 - критически оценивать (редактировать) продукт письменной речи;
 - использовать лексические единицы и грамматические структуры в заданных речевых ситуациях, которые соответствуют уровню В1 Европейской системы оценки знания иностранных языков;
 - оформлять абзац и эссе согласно правилам английской орфографии и пунктуации;
- знать:*
- структуру/композицию абзаца как базовой единицы письменного текста;
 - основные понятия построения письменного высказывания: тема, тематическое предложение, главная идея, примеры и детали;
 - базовые типы логической организации идей внутри письменного текста: индукция, дедукция;
 - основные характеристики правильно построенного текста: единство, цельность, связность;
 - лексические средства, маркирующие связь между предложениями и абзацами [12, с.120-129];
 - типы абзацев: описание, повествование, процесс, сравнение/контраст, проблема-решение, причина-следствие, рассуждение;
 - структуру/композицию эссе как одного из жанров письменной речи;
 - типы эссе: описательное, повествовательное, аргументативное, объяснительное и как подвид последнего – эссе-рассуждение;
 - отличительные черты, структуру и логику построения эссе-рассуждения;
 - основные техники планирования содержания письменного текста: мозговой штурм, группировка, построения графика/составление семантической карты, конспектирование, «свободное» письмо;
 - способы/методы (само)контроля и (само)оценки письменного текста: планирование, конструирование, написание черновика, корректировка/корректур, редактирование, рецензирование/отзыв;
 - основные коммуникативные грамматические структуры;
 - правила орфографии и пунктуационного оформления англоязычной академической письменной речи [13 с.32-96, 14 с.51-96];

Обязательным разделом программы повышения квалификации является «Структура и содержание модуля повышения квалификации». В первой части раздела

«Учебно-тематический план модуля» приводятся наименования тем, выделяемые на темы часы (аудиторная и самостоятельная работа). Во второй части «Содержание обучения по модулю» расписывается содержание материала. Приведем предлагаемый материал.

Тема 1. Письмо как сложный интерактивный процесс. Абзац как базовая единица письменного текста: его основные характеристики, виды, структура/композиция; типы логической организации идей.

Содержание

Письменная речь как продуктивный вид деятельности, направленный на порождение речевого сообщения в письменной форме.

Практические занятия

1. Определение целей разных видов письма.
2. Определение темы, тематического предложения, главной идеи письменного текста.
3. Оценка абзаца с точки зрения его единства, цельности, связности.
4. Определение риторической организации абзаца. Самостоятельная работа при изучении темы 1
1. Написание абзацев разных типов.
2. Анализ абзацев с точки зрения их единства, цельности, связности

Тема 2. Эссе как один из жанров продуктивной письменной речи: его типы эссе, отличительные черты, структура и логика построения эссе-мнения (рассуждения)

Содержание

Эссе как жанр продуктивной письменной речи

Практические занятия

1. Освоение структуры эссе. Определение различных структурных компонентов эссе и их функций.
2. Определение различных видов эссе, их отличительных черт. Освоение цели, задач и особенностей (языковых и речевых) эссе рассуждения.
3. Написание эффективного заголовка, начального и заключительного абзацев эссе.
4. Анализ модельного эссе с точки зрения его структуры, речевых и языковых особенностей. Освоение техник (само)редактирования и (само)оценки эссе, критериев оценивания.
5. Выполнение заданий на правильное пунктуирование англоязычной академической речи.

Самостоятельная работа при изучении темы 2

1. Написание эссе-мнения (рассуждения) на предложенные темы.
 2. Оценивание эссе-мнения (рассуждения) и аргументации оценки согласно предъявляемым критериям.
- Следующим необходимым элементом программы является раздел «Условия реализации программы модуля повышения квалификации», где прописываются требования к материально-техническому обеспечению, информационное обеспечение обучения и общие требования к организации образовательного процесса. Стоит отметить, что содержание модуля имеют ярко выраженную практическую направленность и включает тренинги, ориентированные на формирование у педагогов навыков конструирования и оценки учебных заданий, предполагающих активную познавательную и исследовательскую деятельность.

Организация освоения модуля строится на основе преимущественно практических занятий и самостоятельного выполнения работы. Практические задания должны завершаться выработкой алгоритма, принципов, правил осуществления тех операций, которые отрабатывались в их рамках. Рекомендуются организация аудиторной работы в форме погружения и рефлексии. Самостоятельная работа обучающихся может быть организована на их рабочем месте в рамках выполнения их профессиональных функций. Самостоятельная работа обучающихся завершается предъявлением продуктов практической деятельности.

Завершающим программой является раздел «Контроль

и оценка результатов освоения модуля повышения квалификации». Здесь подчеркивается, что образовательное учреждение, реализующее программу модуля, обеспечивает организацию и проведение текущего контроля демонстрируемых обучающимися знаний, умений и получения ими опыта практической деятельности и итогового контроля сформированности конечных результатов (дополнительных профессиональных компетенций, аспектов профессиональных компетенций). При этом, текущий контроль проводится преподавателем в процессе обучения на основе оценивания результатов практических работ обучающихся. Итоговый контроль проводится по результатам экспертной оценки созданного обучающимися продукта письменной речи (эссе-рассуждение) и самостоятельного оценивания обучающимися предложенного эссе-рассуждения. В этой связи также, важно подчеркнуть два момента: во-первых, порядок перевода оценочных баллов в оценочное суждение определяется в оценочных средствах; формы и методы текущего и итогового контроля, критерии оценивания доводятся до сведения обучающихся *в начале* обучения.

Таким образом, представленный в данной статье опыт, принципы и алгоритм составления программы повышения квалификации учителей английского языка по аспекту обучения письменной речи представляются важными как в теоретическом, так и в практическом плане. Прежде всего, авторы при разработке данной программы руководствовались современными требованиями ФГОС; а именно была поставлена и выполнена цель – внедрить в учебный процесс деятельностный метод. Кроме того, приведенные сведения могут оказаться полезным и при написании других предметных программ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный образовательный стандарт среднего общего образования второго поколения // Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации: М., 2011-2017 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения: 11.08.2017).
2. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 11.08.2017).
3. Обучение письму: учебное пособие («Серия обучения иностранным языкам», №14) / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с.
4. Асмолов А.Г. (ред.), Бурменская Г.В., Володарская И.В., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 2011. — 159 с. (Стандарты второго поколения).
5. Официальный информационный портал ЕГЭ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.ege.edu.ru> (дата обращения: 18.08.2017).
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. Вып. 2. – 2009. – С. 7-14 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya> (дата обращения: 18.08.2017).
7. Сучкова С.А., Дудникова Г.М., Адаева О.М. Учимся писать: учебное пособие по развитию навыков письменной речи (учебное пособие на английском языке). – Самара: Изд-во СГПУ, 2006. – 71 с.
8. Сучкова С.А., Дудникова Г.М., Адаева О.М. Учись писать с нами: учебное пособие по развитию навыков письменной речи (на английском языке). – издание 3-е, испр., доп. - Самара: ООО «Офорт», 2015. – 150 с. (Гриф Министерства образования и науки РФ)

9. Cambridge English First: (FCE) – экзамен на знание английского языка [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.cambridgeenglish.org.ru/exams/> (дата обращения: 18.08.2017).

10. Федеральный институт педагогических измерений: М., 2004-2017 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://fipi.ru> . (Дата обращения: 25.08. 2017)

11. Федеральный образовательный стандарт среднего общего образования второго поколения // Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации: М., 2011-2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 18.08.2017).

12. Дудникова Г.М. Развернутое произведение речи как предмет прагмалингвистического описания (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Гульнара Маратовна Дудникова. – Самара, 2002. – 200 с.

13. Арапиева Л. У. Теория практика системы знаков препинания в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Любовь Умарбековна Арапиева.- М., 1985. – 177 с.

14. Адаева О. М. Семантика и метасемиотика знаков препинания горизонтальной стратификации английской речи: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Ольга Михайловна Адаева. – Самара, 2003. – 187 с.

Статья поступила в редакцию 03.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

ТРАДИЦИОННЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ КАК ФЕНОМЕН ТАДЖИКСКОЙ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

© 2017

Азизи Фарогат Абдукаххорзода, доктор искусствоведческих наук, профессор, ректор

Таджикская национальная консерватория им. Т. Сатторов

(734025, Душанбе, ул. Хусейнзода, 155, e-mail: faridun61@mail.ru)

Рофиева Фотима Сироджевна, соискатель кафедры общей педагогики

Таджикский педагогический университет им. С. Айни

(734003, Душанбе, проспект Рудаки, 121, e-mail: faridun61@mail.ru)

Аннотация. Объектом статьи является «мактаби хунари» (школа мастерства) и её методика «устод-шогирд» (мастер-подмастерье), форма обучения, бытующая у таджиков веками в практике художественных ремесел и искусств. Осмысление феномена «мактаби хунари» (школа мастерства) в таджикской науке проявляется в 80-е годы прошлого столетия. Практический характер процесс обучения охватывает навыки различного характера - от умения держать рабочие инструменты и до освоения основ ремесла, овладения мастерством. В прежние времена на подмастерье могли претендовать лишь родственники мастера. Нынешние социальные условия позволяют мастеру воспитывать и чужих детей. Приоритетом метода обучения «устод-шогирд» (мастер-подмастерье) являются воспитание через профессионализацию и социализацию подмастерья-выпускника как носителя конкретного ремесла. В период государственной независимости сеть колледжей искусств и ремесел системы государственного образования пользуются методикой обучения «устод-шогирд» (мастер-подмастерье), так как данная методика обучения отвечает современным требованиям системы государственного образования Республики Таджикистан, направленным на формирование компетентности обучающегося. Поэтому этот образовательный институт устойчиво функционирует в современном Таджикистане. В начале XXI века таджикская этнопедагогика по-новому представляет методику «устод-шогирд» (мастер-подмастерье), этот многовековой метод обучения традиционным искусствам и ремеслам. Несомненно, что в реалиях современности, в системе образования XXI века традиционный художественный институт - «мактаби хунари» (школа мастерства) с методом обучением «устод-шогирд» (мастер-подмастерье) проявит новые стороны своей концептуальной сущности, поскольку его неотъемлемым свойством является постоянное совершенствование.

Ключевые слова: школа мастерства, мастер, подмастерье, методика обучения, колледж искусств, этнопедагогика, традиционный художественный институт.

TRADITIONAL ART INSTITUTE AS PHENOMENON OF THE TAJIK NATIONAL PEDAGOGICS

© 2017

Azizi Farogat Abdulkakhkhorzoda, doctor of art criticism sciences, professor, rector

Tajik national conservatory of T. Sattorov

(734025, Dushanbe, Huseynzod St., 155, e-mail: faridun61@mail.ru)

Rofiyeva Fotima Sirodzhevna, applicant of department of the general pedagogics

Tajik pedagogical university of S. Ayni

(734003, Dushanbe, Rudaki Avenue, 121, e-mail: faridun61@mail.ru)

Abstract. Subject of article is the phenomenon of “maktabi hunari” (is the local school of skill) and its technique “ustod-shogird” (master journeyman), the form of education occurring at Tajiks for centuries in practice of art crafts and arts. Judgment of a phenomenon “maktabi hunari” (school of skill) in the Tajik science is shown in the 80th years of last century. The practical character process of training covers skills of various character - from ability to hold working tools and before development of fundamentals of craft, mastering skill. In former times on a journeyman only the master's relatives could apply. Present social conditions allow the master to raise also other people's children. A training method priority “ustod-shogird” (master journeyman) are education through professionalizing and socialization of a journeyman graduate as carrier of concrete craft. In the period of the state independence the network of colleges of arts and crafts of system of the state education use a training technique “ustod-shogird” (master journeyman) as this technique of training meets the modern requirements of system of the state formation of the Republic of Tajikistan directed to formation of competence of the student. Therefore this educational institute steadily functions in modern Tajikistan. At the beginning of the XXI century the Tajik ethnopedagogics in a new way represents a technique “ustod-shogird” (master journeyman), this centuries-old method of training in traditional arts and crafts. It is undoubted that in present realities, in an education system of the 21st century traditional art institute - the school of skill with method training “ustod-shogird” (master journeyman) will show the new parties of the conceptual essence as its integral property is the constant perfection.

Keywords: school of skill, master, journeyman, training technique, college of arts, ethnopedagogics, traditional art institute.

В период государственной независимости в Таджикистане активизировался интерес к изучению вопросов национальной идентичности, национального самосознания, исконных традиций народа, национальных образовательных структур.

В этой связи ученые-педагоги смело обратили свой взор на вопросы, связанные с «этническим» проявлением образовательных и воспитательных институтов в истории таджиков. И действительно, очень скоро таджикская педагогическая наука пополнилась новыми теоретическими разработками, в которых, наконец-то, стали открыто говорить о глубоких этнопедагогических корнях в истории таджикской науки. Теоретические вопросы таджикской этнопедагогике углубленно рассматриваются в фундаментальных работах академика М. Лутфуллоева [1], Ф. Шарифзода [2], И. Каримовой [3], Б. Рахимова, А. Нунова [4], Д. Латипова [5], А. Рахмонова

[6] и др.

Осмысление традиционного образовательного института - «мактаби хунари» таджикскими исследователями проявляется уже в 80-х годах прошлого столетия. В трудах искусствоведов, историков, культуроведов, музыковедов, этнографов М. Ашрафи [7], Ф. Кароматова [8], Н. Хакимова [9], Н. Нурджанова [10], С. Рахимова [11], Ф. Азизи [12] раскрывается различная, весьма важная информация об историческом развитии и процветании этого института.

Таджикский народ во все сложнейшие периоды своей истории противостояли врагам не мечом и агрессией, а высокой культурой и гуманистическим мировосприятием. Яркое свидетельство тому устойчивое главенство таджикского языка и культуры в многовековом периоде правления варваров-монголов, тимуридов, мангытов и пр. Все, кто захватывал земли Хорасана, проживали

здесь по-таджикски. Потому что к тому времени таджики уже достигли высоких успехов в деле воспитания и образования. В образе жизни таджиков глубоко заложены педагогические задатки: устойчивым было всегда бытование назидательного стиля литературы (*андарзхо*, «Шахнаме», средневековая таджикско-персидская литература). Наряду с этим особое внимание уделялось обучению и обретению умений и навыков лучшего опыта. Глубокого уважения и почести отдавались знаниям. Отсюда культивируемая во все времена мораль: «Знанию нет равного». Тому примеров множества - начиная от строгих правил жизни древних ариев (давних предков таджиков) и до высокой этики великих Саманидов. Многие из последующей исламской культуры, науки и образования было предопределено таджиками как одним из иранских народов. Поэтому в науке сформировались понятия «ренессанс персидско-таджикской культуры» или «персидско-таджикская средневековая цивилизация» уже применительно к исламскому периоду. И, наконец, ещё раз обратим внимание на то, что слово «литература» на таджикском языке - *адабиёт* сформировалось от слова «адаб», означающее «стиль поведения», «этикет», норму поведения образованного светского человека. Неслучайно в недрах таджикской этнопедагогике сформировались такие феномены как «адаб» (цикл специальных наук («*кулуми адаби*»)) по исследованию норм человеческого поведения и образования) и «мактаби хунари» (школа мастерства). В историческом контексте - «школа искусств», «художественная школа», обретшая значение проявления конкретных черт того или иного художественного направления, развиваемых в ту или иную историческую эпоху группой приверженцев - ярких представителей этого художественного направления/искусства). В нашем случае феномен «мактаби хунари» не рассматривается как институт регионального или историко-эпохального значения, олицетворяющий то или иное художественное направление. Наша цель гораздо скромнее. Объектом нашего исследования является образовательный институт локального уровня. Это образовательный институт мастерства, где мастер, овладевший своим ремеслом, приступает к подготовке собственных учеников - подмастерьев, то есть начинает заниматься учительством, набирая учеников из числа родственников или местного населения. «Учебный процесс» данного института основывается на практическом овладении мастерством. Подобная методика обучения отличается своим практическим характером, наличием двух участников - мастера-наставника и подмастерья, индивидуальной формой обучения, ярко выраженным подчерком конкретного мастера. Поэтому данная традиционная методика и получила название «устод-шогирд» (мастер-подмастерье). Такая форма обучения известна у таджиков испокон веков в традиционной практике художественных ремесел и искусств.

Традиционно обучение конкретному ремеслу происходило в доме мастера. Подмастерье переходил жить в его дом. Процесс обучения охватывал навыки самого различного характера - от умения держать рабочие инструменты и до постепенного знакомства с основами ремесла и овладения умением и мастерством. Разумеется, это были умения мастера и, поэтому в определенной степени носили индивидуальный характер, проявляющийся в стиле и почерке. За своё обучение подмастерье «платил» мастеру службой (работой по дому, делами по хозяйству и пр.). Но самой главной обязанностью его всегда оставалось овладеть мастерством. Если это было обучение музыке, то подмастерье сопровождал наставника в базах (творческих состязаниях), в гостях, на свадьбах и др. Данный процесс был длительным и продолжался около 10-15-ти лет. Таким образом, подмастерье, попав в дом мастера-наставника ребенком, покидал его вполне сформировавшимся человеком со своими собственными взглядами на жизнь. Вместе с тем, подмастерье, прожив-

ший столь длительное время в доме наставника, находился под большим влиянием норм не только его жизнедеятельности, но и его мировосприятия. Этим объясняется наличие отличий в почерке, навыках мастерства и пр. у подмастерьев разных локальных институтов. В прежние времена мастер-наставник брал в качестве подмастерья лишь своих родственников. В настоящее время социальная необходимость привела к тому, что многие мастера воспитывают и чужих детей [13]. В этом случае у воспитанников формируется взаимное уважение друг к другу. Они поддерживают друг друга и после ухода из дома наставника, в дальнейшей самостоятельной деятельности, и даже в разных жизненных ситуациях. И для учеников сохранение чести и достоинства своего наставника приравнивается к семейной или родовой чести. Это олицетворение той морали, которую привили им в институте «устод-шогирд». Каждый мастер-наставник мог составить для своих учеников устав, значительную часть которого составлял этикет, соблюдение которого было устойчивой нормой и официальной частью обучения.

Надо сказать, что, появившись в древности, институт «устод-шогирд» в зависимости от времени и эпохи постоянно видоизменялся и находился в состоянии совершенствования. При этом, никогда не теряя своего образовательного стержня и метода воспитания, культивирующего высокую мораль. Его отношение к реалиям жизни чрезвычайно трезво. Методика «устод-шогирд» всегда питается из источника жизненного многообразия. В этом плане данный институт чрезвычайно практичен. Наставника и его подмастерье объединяет тяга к овладению мастерством, стремление к истинным основам - технологиям данного ремесла. И метод обучения основывается не столько на строгих обязанностях подмастерья в овладении мастерством, сколько на постепенном привитии ему большой любви к своему делу, к ремеслу или искусству, которому подмастерье собираются посвятить всю свою жизнь. Изучая биографию выдающегося корифея макомиста Фазлиддина Шахובה, исследователь Аълохон Афсахзод со слов макомиста описывает учебный процесс по составлению стихов на основе парадигм аруза, восточной системы стихосложения, когда ребёнку прививалось правильное ощущение чувства ритма и согласованности мелодии со словами. Эти упражнения помогали ребёнку прочувствовать мелодию таджикского языка, что, в свою очередь, давало возможность правильно подбирать стихи к мелодии. В результате, уже позже, в зрелом возрасте в его творчестве появились прекрасные музыкальные произведения.

Удивительным образом с учёбой в школе мастерства по методике обучения «устод-шогирд» сочетается соревновательный дух, который прививается подмастерью с первых шагов: он знает, что он должен быть лучше всех. Потому наставник передаёт своему подмастерью самый лучший опыт своего мастерства. Подмастерью уже в годы учёбы прививается ответственность передать будущему поколению обретенное умение и мастерство. Таким образом, образовательно-воспитательный опыт, имеющий место в институте «устод-шогирд», обретает особую ценность, когда передаётся будущему поколению. Эта святая обязанность, долг и честь мастера-наставника. И это связано с моральным кодексом института «устод-шогирд».

Особенно востребован данный традиционный художественный институт в современном таджикском обществе, когда идёт активный поиск национальной идентичности с одной стороны, и поиск истинных знаний и умений, отвечающих потребностям рынка труда, с другой. В связи с этим деятельность образовательных институтов «устод-шогирд» особенно активизировались в период независимости Таджикистана. Наличие множества локальных институтов - школ мастерства и в настоящее время просто поражает. Таджикские районная и сельская местности буквально изобилуют локальными

образовательными институтами.

Например, исследования Ф.С. Рофиевой показывают, что к 2014 году в г. Пенджикенте и окружающих его селениях функционировали около 600 семейно-родовых школ мастерства по направлению ремесленничества, сказительского и музыкального искусства, а частных художественно-ремесленнических школ более 1000. При этом 1 детская школа искусств, 2 молодёжных центра сети дополнительного образования и 1 школа ранней профессионализации [14]. Аналогична картина складывается и в других городах и районах страны [15].

Возможно, в активизации деятельности данного института есть и социальный мотив. Ремесло даёт возможность зарабатывать на жизнь. Приоритетным является и тот фактор, что в качестве особенностей метода обучения «устод-шогирд» можно назвать *воспитание через профессионализацию*. Как правило, с моралью института «мактаби хунари» (школ мастерства) человек уже никогда не сталкивается с преступным миром. И это доказано самой жизненной практикой. А в смысле формирования навыков и умений, данным институтом предусматривается несколько стадий профессионализации будущего специалиста - ранняя и зрелая стадии. Если сопоставить данные стадии со ступенями нынешнего государственного образования, то оно будет соответствовать начальному и среднему звеньям. Но различия результатов данных систем в том, что школы мастерства профессионализируют обучающегося. Поэтому с активизацией в период государственной независимости ранней и средней стадий профессионализации именно сеть колледжей искусств и ремесел системы государственного профессионального образования беспрепятственно стали пользоваться методикой обучения «устод-шогирд».

Внедрение традиционной методики обучения «устод-шогирд» в систему государственную систему профессионального образования неслучайно. Это тот естественный процесс, который стал реально возможным лишь в период государственной независимости Таджикистана. Так как именно в период государственной независимости активизировался поиск путей и средств национальной самоидентификации и культурного самоопределения личности на основе возрождения этнических ценностей. С этой целью государством приняты официальные директивные документы - «Концепция национальной школы», «Национальная концепция образования», «Национальная концепция воспитания в Республике Таджикистан», «Этнокультурная концепция и программа этнокультурного образования в Республике Таджикистан», ряд государственных программ в сфере культуры и искусств и др.

Эти нормативно-правовые документы, определяющие конкретные задачи, подходы к содержанию, принципы национального образования, пути использования национально-культурных традиций, народной педагогики в современном обучении и воспитании подрастающего поколения явились благодатной почвой для того, чтобы традиционная методика обучения «устод-шогирд» проявилась во всей своей концептуальной сущности открыто и официально. А ведь не так давно, ещё в прошлом столетии, в советский период, данный метод не был признан государственной системой образования. И весь период он оставался и тихо развивался в сети семейственности. Но как справедливо отмечает исследователь Ф. Азизи: «Оставшись, не советизированной, и, соответственно, не модернизированной, в затенённом положении, система «устод-шогирд» сохранилась лучше. В советское время устойчивым полем функционирования системы «устод-шогирд» явились семейные школы» [13]. Всё это говорит о том, что в основе содержания метода обучения «устод-шогирд» лежат этнокультурные и общечеловеческие ценности. А направленность данного метода имеет цель - профессионализировать подмастерье, и вместе с тем социализировать его как носителя

конкретного ремесла. Именно к профессионализации и социализации ещё совсем юного подмастерья стремится методика «устод-шогирд». Таким образом, социальное предназначение этого локального образовательного института в формировании человека, который является носителем национальной культуры в этнической среде, через что получает признание своей личности и своего творческого дарования, и в постоянной ежедневной деятельности, раскрывая свои индивидуальные творческие способности, обеспечивает себе средства на жизнь, сделало его глубоко востребованным. Так, методика «устод-шогирд» в сегодняшнем обществе Таджикистана - один из престижных институтов современности. В особенности в нём нуждается современная сельская местность. Выпускники ремесленнических колледжей полностью удовлетворяют потребности сельского населения. Это и послужило причиной того, что государственная система восприняла метод обучения «устод-шогирд» в соответствующих учебных заведениях. В качестве примера этих учебных заведений можно назвать Республиканский художественный колледж имени Олимова (г. Душанбе), Душанбинский колледж искусств имени А. Бобокулова, Республиканский колледж художественных ремёсел (г. Истравшан), Колледж искусств имени Кароматулло Курбона (г. Куляб), Колледж искусств имени Содирхона Хофиза (г. Худжанд). И, если некоторые названные учебные заведения лишь на отдельных своих отделениях используют методику обучения «устод-шогирд», то Республиканский колледж художественных ремёсел, находящийся в г. Истравшане, не признавая других методик, целиком основывается на этом традиционном методе. Этот колледж организован по личному предложению Президента Республики Таджикистан Эмомали Рахмона. Первоначальное признание Президентом города Истравшана как города ремесленников и побудило дать ему распоряжение об учреждении данного государственного учебного заведения. Действительно, в реальности, данный колледж - это яркий пример объединения множества локальных школ мастерства в единый колледж. Подобный шаг - яркое свидетельство тонкого понимания главой государства сущностного значения этих локальных школ в сохранении национальной идентичности таджикского народа и обеспечении нужд населения.

Определяя общие требования к содержанию образования, Закон Республики Таджикистан «Об образовании» на одно из главных мест поставил задачу обеспечить:

- адекватную мировому уровню общую и профессиональную культуру общества;
- интеграцию личности в систему мировой и национальной культуры.

Традиционный художественный институт является именно тем институтом, который реализует эти задачи образования.

Таким образом, сегодня традиционный художественный институт «мактаби хунари» и его метод обучения «устод-шогирд» является структурным звеном государственной системы образования и сохраняет традиционную форму локальных школ мастерства. Первоначальные инициативы возрождения, превратившись в последующую институционализацию, преобразовали его в особый тип учебного заведения, имеющего специфику учебного плана, содержания обучения и воспитания. Реформирование традиционного художественного института в новых социально-экономических условиях связано не только с обоснованием образовательной концепции, реализовавшейся веками, а востребованностью этого метода обучения современной системой образования. Именно этот традиционный образовательный институт с его традиционным методом обучения «устод-шогирд» отвечает последним, направленным на формирование и развитие компетентности обучающегося, требованиям системы государственного образования

Республики Таджикистан.

Таким образом, традиционный художественный институт «мактаби хунари» устойчиво функционирует в современном Таджикистане. Он имеет свою структуру, организационно-методическую основу, отличаясь эффективностью в обучении и воспитании специалистов. В начале XXI века таджикская этнопедагогика по-новому представляет «устод-шогирд», этот многовековой метод обучения традиционным искусствам и ремеслам.

И немаловажное значение имеет тот факт, что вне зависимости от своей принадлежности к государственной системе образования или частному сектору, институт активно участвует в современной жизни общества, развивая главным образом, художественное умение таджикского народа. Учителя школ сертифицируются посредством международных и отечественных учебных семинаров и фестивалей, вовлекаются в отраслевые учебные заведения. При этом возрожденческие стремления направлены на структурирование трёхступенчатой, а если считать и дошкольное звено, то - четырёхступенчатой системы образования с конкретикой в направленности профессионализации. Профессионализация в среднем звене открывает выпускникам данного института широкие возможности дальнейшей учёбы в Таджикской национальной консерватории, где ещё в конце 70-х годов прошлого столетия было открыто отделение восточной музыки. Данное отделение, совершенствуясь и преобразовываясь, ныне функционирует как факультет традиционной таджикской музыки. Аналогичная связь по традиционным специальностям установилась между художественным колледжем и Государственным институтом изобразительных искусств и дизайна Таджикистана. В этом самом молодом вузе страны по традиционному методу обучения «устод-шогирд» проводятся занятия по традиционной росписи (наккоши), керамике (куллагари), резьбе по дереву (кандакори), работе с металлом (заргари и охангари).

Метод обучения, по мнению И.Я.Лернера, представляя собой «систему последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся», отличается тремя признаками: целью обучения, способом усвоения, характером взаимодействия субъектов обучения. Все эти три признака глубоко специфичны в «мактаби хунари» и его методе обучения «устод-шогирд».

Таким образом концептуальная сущность «мактаби хунари», этого традиционного художественного образовательного института во всей полноте выражена в её методике «устод-шогирд» и состоит в следующем:

- направлена на сохранение и непрерывное развитие традиции;
- функционирует в условиях школы;
- заимствована культурой Ислама из арийской цивилизации;
- представляет собой систему обучения;
- руководствуется практическим характером обучения;
- представляет научную рефлексию в аспекте практической теории;
- придерживается изустной формы передачи;
- предполагает занятия в форме «бесед» учителя с учеником;
- особо определяет почётный статус учителя;
- имеет тенденцию к развитию на основе принципа семейственности.

Несомненно, что в реалиях современности, в системе образования XXI века традиционный художественный институт - «мактаби хунари» с методом обучением «устод-шогирд» проявит новые стороны своей концептуальной сущности, поскольку её неотъемлемым свойством является постоянное совершенствование.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лутфуллоев М. Педагогика гуманизма. - Душанбе, 2008. - 254 с.
2. Шарифзода Ф. Интегрированное обучение - яв-

ление в национальной педагогике. - Душанбе: Ирфон, 2010. - 136 с.

3. Каримова И.Х. Инновационная педагогика. - Душанбе: Ирфон, 2013. - 544 с.

4. Рахимов Б., Нуров А. Этнопедагогика таджиков. - Душанбе: Шарки озод, 2008. - 295с.

5. Латипов Д.Н. Этнокультурное образование и национальное единство. - Душанбе, 2011. - 316с.

6. Антология педагогической мысли таджиков / Под ред. А.А. Рахмонова. В 3-х т.. - Душанбе: Матбуот, 2007, 2009.

7. Ашрафи М. Бехзад и развитие бухарской школы миниатюры XVI в. - Д., 1987. - 240с.

8. Кароматов Ф. Исполнительские традиции народов Ближнего и Среднего Востока и современность // Традиции музыкальных культур народов Ближнего, Среднего Востока и современность. - Москва: «Сов. комп.», 1987. - С.10-17.

9. Хакимов Н. Шашмаком в XX век: традиции и инновации. - Худжанд, 2000. - 408с.

10. Нурджанов Н. Театральная и музыкальная жизнь столицы государства Саманидов. - Душанбе, 2001. - 291с.

11. Рахимов С. Три этапа из истории эстетических воззрений таджикского народа. - Душанбе: СИЭМТ, 2006. - 247с.

12. Азизи Ф. Институт «устод-шогирд» и его роль в традиционной профессиональной музыке стран мусульманского Востока // Музыковедение. 2008, №5. С. 55-61.

13. Азизи Ф.А. Маком и Фалак как явления профессионального традиционного музыкального творчества таджиков. - Душанбе: «Адиб». - 2009. - С. 116-172.

14. Рофиева Ф.С. Династия ремесленников города и селений Пенджикента // Осорхона. - 2014, №3. - С. 1-3.

15. Рофиева Ф.С. Воспитательная роль художественного ремесла. // Вестник педагогического университета (Республика Таджикистан). - 2014, №3-2. - С.170-172.

Статья поступила в редакцию 05.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 37.017.4

СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРАТОРОМ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

© 2017

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой методологии образования

Суменков Илья Алексеевич, старший преподаватель кафедры спортивных дисциплин
института физической культуры и спорта

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(410012, Россия, Саратов, ул. Астраханская, д. 83; e-mail: ilya-sumenkov@mail.ru)*

Аннотация. Показана сущность педагогического сопровождения как перманентной готовности куратора адекватно реагировать на образовательные запросы студентов, включая их потребность в развитии гражданских и патриотических качеств. Перечислены основные варианты педагогического сопровождения в гражданско-патриотическом воспитании: опека, забота, защита, наставничество, помощь, поддержка, собственно сопровождение. Раскрыты ключевые функции и задачи куратора, связанные с формированием гражданских и патриотических качеств студентов: создание комфортных условий для личностного роста, включение студентов в социально-значимую деятельность, оказание им необходимой консультативной, информационной, психолого-педагогической поддержки. Представлен краткий анализ деятельности куратора по педагогическому сопровождению гражданско-патриотического воспитания студентов на четырех этапах: диагностическом, проектировочном, формирующем, рефлексивном. Сделан вывод о том, что оптимально организованное педагогическое сопровождение не только позволяет студентам предотвращать возможные трудности в самовоспитании гражданских и патриотических качеств, но и поддерживает перманентную готовность куратора участвовать в данном процессе.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, направления гражданско-патриотического воспитания, педагогическое сопровождение, тактики педагогического сопровождения, институт кураторства, куратор студенческой группы, функции куратора, этапы гражданско-патриотического воспитания.

TUTOR'S SUPPORT OF THE CIVIL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

© 2017

Aleksandrova Ekaterina Aleksandrovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department
of the Methodology of Education

Sumenkov Ilya Alekseevich, senior teacher of the Department of Sports Disciplines
of the Institute of Physical Culture and Sport

Saratov State University

(410012, Russia, Saratov, Astrakhanskaya str., 83, e-mail: ilya-sumenkov@mail.ru)

Abstract. The essence of pedagogical support is shown as of a permanent tutor's readiness to adequately respond to the educational needs of students, including their need to develop qualities of a citizen and of a patriot. The main variants of pedagogical support in civil-patriotic education are enumerated. They are custody, care, protection, supervision, help, and support. The key functions and tasks of a tutor in a students' group are revealed. They are: providing comfortable conditions for personal self-development, participating in socially-approved activities, arranging for necessary consulting, informational, psychological, pedagogical assistance and support. A brief analysis of the tutor's activity in civil-patriotic education is presented. For stages of this process are described: diagnostic, projecting, forming, reflexive. The conclusion is drawn that pedagogical support being organized in the optimal way lets students prevent possible difficulties that accompany the process of self-education as a citizen and patriot. It also maintains permanent readiness of the tutor to participate in this process.

Keywords: Civil-patriotic education, directions of civil-patriotic education, pedagogical support, tactics of pedagogical support, institute of tutorship, tutor of a students' group, functions of a tutor, stages of the civil-patriotic education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Гражданско-патриотическое воспитание в последние годы является одним из приоритетных направлений молодежной политики в России. Ряд нормативных документов определяет сущность и основные направления гражданско-патриотической работы с молодежью, в том числе со студентами вузов. На федеральном уровне действует Государственная программа патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы, Программа развития образования на 2016-2020 годы, Распоряжение Правительства об основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года. На региональном уровне, например, в Саратовской области, вопросы гражданско-патриотического воспитания регламентирует Постановление областного правительства о развитии образования в Саратовской области до 2020 года. В образовательных организациях разрабатывают соответствующее содержание программ и концепций воспитательной работы.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы. Различные аспекты воспитания гражданственности и патриотизма неоднократно становились предметами научных исследований. Например, в работе Н.А. Сиволобовой и Е.П. Котловой гражданско-патриотическое воспитание представлено как организация и

управление деятельностью по овладению опытом демократических отношений. Авторы структурируют эту деятельность как формирование сознания личности, ее эмоциональной сферы и поведения. Гражданское сознание определено как убежденность в справедливости демократического устройства, эмоциональная сфера нуждается в сформированном чувстве ответственности, чести и достоинства, гражданское поведение подразумевает формирование социальной активности [1]. В работах М.В. Шакуровой разрешается вопрос о формировании гражданской идентичности личности как результате образования, на социо- культурном и личностном уровнях. [2]. В трудах А.Н. Махихина также много внимания уделяется анализу феномена российской гражданской идентичности в среде студенческой молодежи. Причем автор доказывает, что достижение студентами такой идентичности и обладание гражданскими ценностями проблематизируется наличием противоречий именно в современной социокультурной реальности [3]. Некоторые исследователи анализируют общие теоретические вопросы воспитания гражданственности и патриотизма [1; 4]. Другие разрабатывают прикладные аспекты в русле названной проблематики. Например, З.В. Медведева доказывает эффективность этнокультурных образовательных технологий в гражданско-патриотическом воспитании будущих педагогов [5]. И.А. Железковская и Т.Л. Тарасова показывают возможности волонтерской

деятельности в гражданско-патриотическом воспитании [6]. Вопросы патриотического воспитания глубоко изучены и представлены в работах С.Н. Филипенко [7] и других исследователей [8-13].

Ряд подобных примеров может быть продолжен.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Определение гражданско-патриотического воспитания одним из приоритетных направлений молодежной политики в России актуализирует поиск эффективных способов организации данного процесса. В вузе таким способом, наряду с использованием потенциала учебных дисциплин, является работа куратора студенческой группы. Несмотря на то, что роль куратора, его функции в воспитательной системе вуза периодически обсуждаются в научных работах, его участие в воспитании гражданственности и патриотизма студентов исследована недостаточно [14-17]. Об этом свидетельствует, в частности, отсутствие диссертационных исследований обозначенной проблематики. В статье предпринята попытка проанализировать возможности куратора участвовать в гражданско-патриотическом воспитании студентов, в частности, в психолого-педагогическом сопровождении данного процесса.

Изложение основного материала исследования.

Прежде всего, рассмотрим роль куратора в студенческой группе, его ключевые функции и решаемые им задачи, но прежде сделаем небольшое отступление, чтобы определиться с терминологией.

В научной литературе, посвященной анализу воспитательной работы в системе профессионального образования, понятия куратор и тьютор часто являются взаимозаменяемыми [18]. С другой стороны, некоторые исследователи считают отождествление данных терминов недопустимым, поскольку функции куратора и тьютора принципиально различны. Так Н.Г. Перевозчикова, Ж.В. Смирнова, А.В. Трутанова определили, что куратор как представитель интересов деканата осуществляет информативные, организационные, контролирующие функции. Тьютор, напротив, выражает интересы студента и содействует процессу индивидуализации его образования [19]. Мы считаем, что при всей значимости решаемых тьютором задач организационная и, прежде всего, финансовая сторона введения дополнительной штатной единицы в структуру профессорско-преподавательского состава не позволит вузам иметь освобожденных от аудиторной работы преподавателей. С другой стороны, в большинстве вузов, вероятно, сможет быть решена задача переподготовки кураторов, повышению их квалификации.

О.С. Кульбах и Е.Р. Зинкевич считают, что основная цель куратора в вузе (и института кураторства как такового) состоит в консолидации всех субъектов образовательной системы для решения задач профессионально-личностного развития студентов [20]. Из этого определения следует, что в своей повседневной деятельности кураторы решают задачи самореализации студентов, в разных направлениях воспитательной деятельности, в том числе в гражданско-патриотическом воспитании. О роли куратора в процессе оптимизации качества жизни студентов говорит в своих исследованиях Е.А. Богачева [21].

Наше внимание привлекла работа О.В. Гришаева и М.В. Щербакова о профессиональной роли куратора. Авторы с сожалением констатируют частое формальное отношение к этому виду деятельности, делают вывод о необходимом повышении заинтересованности кураторов в высокопрофессиональном выполнении своих функций и предлагают основным критерием успешной работы куратора считать ее продуктивность. В соответствии с этим критерием они охарактеризовали пять уровней профессионально-педагогической деятельности куратора студенческой группы:

- непродуктивный (куратор не проявляет инициативы и заинтересованности),

- малопроductивный (куратору не хватает знаний и опыта для понимания потребностей студентов),

- среднепродуктивный (куратор имеет некоторый опыт, но его знания отрывочны и не систематизированы),

- продуктивный (куратор обладает необходимыми знаниями и опытом, но не выходит за рамки своих формальных обязанностей),

- высокопродуктивный (складывающиеся в профессиональной деятельности ситуации куратор рассматривает не только как задачу для развития студентов, но и как мотив для саморазвития) [22].

Полагаем, что наличие подобного диагностического инструмента дает возможность кураторам, особенно начинающим, более четко представить требуемый для эффективного решения образовательных задач уровень осуществления профессиональных функций.

На основе анализа приведенных выше источников мы считаем, что в работе куратора по гражданско-патриотическому воспитанию студентов целесообразно выделить четыре этапа, на которых решаемые задачи варьируются в зависимости от целей: диагностический, проектировочный, формирующий, рефлексивный. Кратко представим содержание деятельности куратора по педагогическому сопровождению гражданско-патриотического воспитания на каждом из этапов.

Основная цель *диагностического этапа* – мониторинг сформированности гражданских и патриотических качеств у студентов. Эта цель достигается в процессе наблюдения за студентами и при проведении анкетирования. Могут применяться доказавшие свою надежность опросники, или на их основе может быть разработана анкета, максимально соответствующая конкретным задачам гражданско-патриотического воспитания. В частности, была составлена авторская анкета для оценки степени сформированности аксиологической, когнитивной и деятельностиной составляющей гражданско-патриотического воспитания студентов для социально-политического, историко-краеведческого, духовно-нравственного и военно-спортивного направлений гражданско-патриотического воспитания.

Целью *проектировочного этапа* является планирование содержания гражданско-патриотического воспитания на основе проведенной диагностики. Особенностью разрабатываемого нами подхода к организации деятельности куратора студенческой группы является формирующий характер диагностики. Анкетирование дает куратору основание для глубокой индивидуализации воспитательной работы: при недостаточном развитии у студентов аксиологической составляющей гражданско-патриотического воспитания планируются мероприятия мотивирующего характера: проведение встреч с выдающимися земляками, ветеранами, просмотр и обсуждение документальных и художественных фильмов гражданско-патриотической направленности, обсуждение прецедентов, проектная деятельность и т.д. Потребность развития когнитивной составляющей обуславливает планирование посещения выставок, экскурсий, участия в конференциях и семинарах соответствующей тематики. Недостаток у студентов опыта практической деятельности стимулирует их участие в различных благотворительных акциях, социальных проектах, памятных мероприятиях, работе поисковых отрядов. На этом же этапе определяются формы работы: общегрупповая, в малых подгруппах, индивидуальная, самостоятельная и т.д.

Е.Ю. Дмитриева и Л.А. Полуянова утверждают, что выполнение куратором своих функций, в том числе, организация мероприятий гражданско-патриотической направленности, формирование духовно-нравственных ценностей, будет более эффективным, если куратор будет стремиться включать студентов в социально-значимую деятельность [23]. Весьма важны в этом ключевые работы В.В. Серикова, определившего пять ситуаций,

через которые человеку необходимо пройти, чтобы его ценности, опыт приобрели патриотическую направленность:

- 1) открытие самого себя (формирование интереса к себе, понимание своих сил, потенциала),
- 2) принятие нового смысла деятельности (ориентация на образец поведения значимого человека),
- 3) самопреодоление (сознательное изменение стереотипов деятельности),
- 4) переживание и преодоление своих ошибок (рефлексия своего опыта, появление стремления работать над собой),
- 5) планирование будущего [24].

Считаем, что последовательное прохождение студентами данных ситуаций может оптимизировать процесс гражданско-патриотического воспитания, поэтому важно разработать траекторию формирования гражданских и патриотических качеств с учетом логики перехода между названными ситуациями.

Целью *формирующего этапа* является непосредственное проведение запланированных ранее мероприятий. Э.Н. Маковская раскрыла содержание практической деятельности куратора по воспитанию гражданских качеств студентов. Основными направлениями этой деятельности она считает формирование соответствующего мировоззрения, культуры, гражданской позиции, стимулирование потребности студентов к самосовершенствованию, развитие их социальной активности. Адекватными формами и средствами называются проведение тематических встреч, дискуссий, обсуждение художественных и документальных фильмов соответствующей тематики, участие в работе военно-патриотических клубов и поисковых отрядов и др. [25].

Ю.Н. Рюмина исследовала деятельность куратора по организации социально-педагогического сопровождения добровольческой деятельности студентов. Содержание этой деятельности она представила как комплекс целенаправленных педагогических действий, ориентирующих студентов на волонтерскую деятельность, прогнозирующих возможные связанные с ней трудности, содействующих их предупреждению и преодолению [26]. Поскольку стимулирование активной социальной позиции, желания приобретать опыт практического участия (в том числе в качестве волонтеров) в мероприятиях гражданско-политической направленности является важной составляющей содержания гражданско-патриотического воспитания, считаем возможным распространение рекомендаций по подготовке к волонтерской деятельности на гражданско-патриотическое воспитание студентов в целом.

Функции куратора по сопровождению процесса гражданско-патриотического воспитания состоят в определении оптимальных техник педагогического сопровождения и их практической реализации в зависимости от образовательных запросов студентов. Если студент не может самостоятельно выявить, какие личностные сферы требуют особого развития для формирования гражданских и патриотических качеств; если он затрудняется в разработке программы саморазвития, нуждается в психолого-педагогической, информационной, консультативной или иной помощи, куратор выбирает такие виды педагогического сопровождения, как опека, забота, защита. Опека как тип педагогической деятельности применяется в случае, когда студент не в состоянии ориентироваться в проблемной ситуации. Забота предполагает постоянное отслеживание поведения и деятельности. Защита связана с ограждением интересов обучающихся. Названные тактики объединены доминированием активности куратора и пассивным поведением студентов. Очевидным преобладанием активности куратора отличается и тактика наставничества, при которой роль педагога близка к «истине в последней инстанции». Если потребность студентов в явном присутствии куратора как организатора и координатора гражданско-патриотического воспитания не велика, актуальны тактики помощи, поддержки и собственно сопровождения. Помощь применяется, когда студент сталкивается с некоторыми затруднениями, но в целом справиться с проблемной ситуацией самостоятельно. Поддержка предполагает создание атмосферы, когда студент знает и чувствует, что у него есть на кого опереться. Сопровождение связано как с уменьшением степени присутствия куратора в процессе гражданско-патриотического воспитания, так и с возрастанием готовности студентов самостоятельно решать возникающие проблемные ситуации [27-30].

Основная цель куратора на *рефлексивном этапе* – соотнести полученные результаты сопровождения гражданско-патриотического воспитания с предполагаемым результатом и определить направления дальнейшей работы. Б.Р. Мандель определил ряд условных критериев эффективности воспитательной работы куратора. К ним относятся систематический мониторинг профессионально-личностного развития студентов, индивидуализация профессионального образования по его результатам, включение студентов в социально значимую деятельность, видение студентами перспектив личностного и профессионального роста и некоторые другие [31].

Если воспитательная работа проводилась с исследовательской целью, на данном этапе целесообразно повторить диагностику сформированности у студентов гражданских и патриотических качеств. На наш взгляд, оптимальным результатом можно считать ситуацию, при которой студенты мотивированы для продолжения работы по развитию патриотизма и гражданственности, обладают необходимыми знаниями в данной области (и намерением их углублять), имеют опыт практической участия в мероприятиях гражданско-патриотической направленности, и не нуждаются в дальнейшем участии куратора в этой работе. Согласимся с мнением О.С. Кульбах и Е.Р. Зинкевич, которые заключили, что основной целью куратора в воспитательной системе вуза является постепенный переход от целенаправленного воспитания к самовоспитанию [20].

Если же оптимальный результат у отдельных студентов не достигнут, куратор, в рамках педагогического сопровождения, пересматривает ранее определенную траекторию формирования гражданских и патриотических качеств и вносит коррективы в применяемые техники педагогического сопровождения. Опыт практической деятельности свидетельствует о том, что выбор тактик педагогического сопровождения, предполагающих более очевидное присутствие куратора в проводимой работе (забота, наставничество, помощь) позволяет быстрее добиться положительного результата. Однако в отдаленной перспективе весьма вероятен возврат на исходный уровень. Поэтому мы считаем важным продолжение сопровождения куратором гражданско-патриотического воспитания студентов до стойкого формирования у них аксиологической и когнитивной составляющей патриотизма и гражданственности и как минимум появления мотивации на участие в практической деятельности соответствующей направленности.

Если же оптимальный результат у отдельных студентов не достигнут, куратор, в рамках педагогического сопровождения, пересматривает ранее определенную траекторию формирования гражданских и патриотических качеств и вносит коррективы в применяемые техники педагогического сопровождения. Опыт практической деятельности свидетельствует о том, что выбор тактик педагогического сопровождения, предполагающих более очевидное присутствие куратора в проводимой работе (забота, наставничество, помощь) позволяет быстрее добиться положительного результата. Однако в отдаленной перспективе весьма вероятен возврат на исходный уровень. Поэтому мы считаем важным продолжение сопровождения куратором гражданско-патриотического воспитания студентов до стойкого формирования у них аксиологической и когнитивной составляющей патриотизма и гражданственности и как минимум появления мотивации на участие в практической деятельности соответствующей направленности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Проведенный теоретический анализ источников по вопросам организации гражданско-патриотического воспитания студентов в вузе, а также роли куратора в воспитательном процессе позволяет сделать вывод о том, что суть педагогического сопровождения гражданско-патриотического воспитания студентов состоит в постоянной готовности куратора адекватно реагировать на запросы студентов об оказании информационной, консультативной, психологической и иной помощи и поддержки. Поэтому педагогическое сопровождение следует понимать как особую тактику деятельности куратора, направленную на создание для студентов комфортных психологических условий личностного роста как гражданина и патриота, на создание возможностей для моделирования стратегий

соответствующего поведения. Оно также предполагает непрерывное наблюдение за студентами и рефлексивное обсуждение полученного ими опыта. Считаем, что перспективными направлениями дальнейшего исследования участия куратора в гражданско-патриотическом воспитании студентов могут стать разработка критериев эффективности деятельности куратора, определение условий оптимизации гражданско-патриотического воспитания, создание практических рекомендаций для кураторов, разработка программы повышения их квалификации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Сиволобова Н.А. Котлова Е.П. Гражданско-патриотическое воспитание учащихся в современном российском обществе // Образование личности. 2014. № 1. С. 63-67.
2. Шакурова М.В. Российская гражданская идентичность как личностный результат образования // Классный руководитель. 2014. № 1. С. 44.
3. Махинин А.Н. Актуализация политики формирования гражданской идентичности в студенческой среде // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2016. № 3. С. 52-57.
4. Техти В.Л. Основные направления патриотического воспитания в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 117-119.
5. Медведева З.В. Этнокультурные образовательные технологии гражданско-патриотического воспитания будущих педагогов // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1. С. 149-153.
6. Железовская, И.А., Тарасова, Т.Л. Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся колледжа через систему волонтерской деятельности / И.А. Железовская, Т.Л. Тарасова // Научные исследования в образовании. 2011. № 12. С. 16-20.
7. Филиппченко С.Н. Формирование патриотической культуры студентов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11. № 4. С. 106-109.
8. Верещагина Н.И. Проблема воспитания патриотизма в отечественной педагогической мысли // Самарский научный вестник. 2016. № 3 (16). С. 154-159.
9. Павлова О.А. Общекультурная компетентность как основа формирования патриотического сознания студентов-бакалавров // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 22-26.
10. Зоря Ю.Н. Структура и содержание модели использования информационнокоммуникационных технологий в патриотическом воспитании старшеклассников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 4. С. 14-17.
11. Квасных Г.С., Саржанова А.Н. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 1 (20). С. 87-90.
12. Лыкова Т.Р. Программа формирования патриотической позиции у бакалавров туризма в процессе изучения курса «Краеведение» // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 105-111.
13. Степаненко Н.А., Мантрова М.С. Гражданско-патриотическое воспитание, как приоритетное направление работы школы на современном этапе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 250-253.
14. Каневская И.Ю., Материкина М.В. Куратор вуза в XXI: вопросы, проблемы и пути их решения // Фундаментальные и прикладные исследования в высшей аграрной школе. – Саратов, 2014. – С. 124-127.
15. Остапенко И.А. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов факультета среднего профессионального образования в системе вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 120-123.
16. Бабаев Д.Б., Божонов З.С. Куратор – основной наставник студентов вуза // Известия вузов Кыргызстана. 2015. – № 10. С. 135-138.
17. Якушкина М.С. Роль куратора в становлении субъектной позиции школьников и студентов // Вестник Санкт-Петербургского университета. Политология. Международные отношения. 2007. № 4. С. 285-294.
18. Насонова Н.А., Соколов Д.А., Кварацхелия А.Г., Лопатина Л.А., Ильичева В.Н., Шевченко А.А. Тьюторство как неотъемлемая часть института кураторства в высшей медицинской школе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 93-95.
19. Перевозчикова Н.Г., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся // Азимут научных исследований. Педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 182-184.
20. Кульбах О.С., Зинкевич Е.Р. Институт кураторства в воспитательной системе вуза // Научные итоги года: достижения, проекты, гипотезы. Педагогические науки. – 2011. – № 1-1. – С. 127-131.
21. Богачева Е.А. Педагогическое обеспечение куратором оптимизации качества жизни студентов вузов // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6 (37). – С. 228-230.
22. Гришаев О.В., Щербакова М.В. Профессиональная роль куратора // Аккредитация в образовании: Информационно-аналитический журнал. – 07.07.2009. – Режим доступа: http://www.akvobr.ru/professionalnaja_rol_kuratora.html (дата обращения 20.11.2017)
23. Дмитриева Е.Ю., Полуянова Л.А. Особенности деятельности куратора академической группы педагогического вуза в условиях модернизации образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 70-72.
24. Сериков В.В. Патриотическая позиция как вид личностного опыта: Условия становления // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 3 (98). С. 22-26.
25. Маковская Э.Н. Работа куратора по гражданско-политическому воспитанию студентов // Крымский научный вестник. 2015. № 6. С. 211-217.
26. Рюмина Ю.Н. Организация социально-педагогического сопровождения добровольческой деятельности студентов вуза // Волонтер. 2015. № 4 (16). С. 44-55.
27. Александрова Е.А., Богачева Е.А. Обеспечение куратором оптимизации качества жизни студентов вузов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 4. С. 397-405.
28. Терпелюк С.И. Основные факторы формирования у будущих учителей начальных классов патриотических ценностей средствами литературы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2. С. 78-80.
29. Александрова Е.А., Андреева Е.А. Теория и практика тьюторской деятельности в России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 2. С. 222-232.
30. Крылова Е.Л. Патриотизм как ведущая идея воспитания российской молодежи в современном социуме // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 195-199.
31. Мандель Б.Р. Кураторство: проблемы, размышления, полемика // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 3. С. 45-51.

Статья поступила в редакцию 23.10.2017
Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.147.015

**ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОПРЕДЕЛЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ТЕХНОЛОГИИ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ХОЛИСТИЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**
© 2017

Аниськин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета математики, физики и информатики

Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67, e-mail: vnaniskin@gmail.com)

Богословский Владимир Игоревич, доктор педагогических наук, профессор,
начальник управления подготовки и аттестации кадров высшей квалификации

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Герценовский университет)
(191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48, e-mail: vib@herzen.spb.ru)

Бусыгина Алла Львовна, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и психологии

Добудько Татьяна Валерьяновна, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой информатики, прикладной математики и методики их преподавания

Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67, e-mail: tdobudko@mail.ru)

Аннотация. В статье анализируются возможности применения технологии концентрированного обучения (ТКО) и входящего в её состав метода учебного погружения для повышения качества подготовки выпускников вуза, обучающихся в условиях холистичной информационно-образовательной среды (ХИОС). Приводится характеристика холистичных компьютерных аудиторий (ХКА) кафедры информатики, прикладной математики и методики их преподавания факультета математики, физики и информатики Самарского государственного социально-педагогического университета, на базе которых выполнялась опытно-экспериментальная работа (ОЭР) по повышению эффективности подготовки будущих бакалавров, специалистов и магистров в процессе их обучения в вузе. Предлагается авторский вариант метода погружения в ХИОС, как инновационной формы обучения, позволяющей организовать изучение учебных дисциплин с использованием интегрированного комплекса средств, методов и приёмов психолого-педагогического воздействия на личность обучающегося. Дается подробное описание программы ОЭР и таких её компонентов, как: цель, задача, гипотеза, принципы, этапы, диагностический инструментарий. Детализируется содержание констатирующей и формирующей частей ОЭР, характеризуется состав контрольной и экспериментальной групп студентов – участников эксперимента. В графической форме приводятся результаты ОЭР и дополнительные аргументы, основывающиеся на системе критериев качества обучения, которые подтверждают эффективность ТКО и метода погружения в ХИОС в решении исследуемой проблемы и правильность гипотезы ОЭР.

Ключевые слова: холистичная информационно-образовательная среда (ХИОС), технология концентрированного обучения (ТКО), метод погружения в ХИОС, холистичная компьютерная аудитория (ХКА), опытно-экспериментальная работа (ОЭР), повышение качества подготовки выпускников вуза.

**SKILLED AND EXPERIMENTAL WORK ON DETERMINATION OF EFFICIENCY
OF TECHNOLOGY OF THE CONCENTRATED TRAINING IN IMPROVEMENT OF QUALITY
OF TRAINING OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF THE HOLISTICHNY
EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

© 2017

Aniskin Vladimir Nikolaevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Dean of the Faculty of mathematics, physics and informatics

Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russia, Samara, Maxim Gorky st., 65/67, e-mail: vnaniskin@gmail.com)

Bogoslovskiy Vladimir Igorevich, doctor of pedagogical sciences, professor,
Head of Department of preparation and certification of shots of the top skills

The Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University)
(191186, Russia, St. Petersburg, Moika River Emb., 48, e-mail: vib@herzen.spb.ru)

Busygina Alla Lvovna, doctor of pedagogical sciences, professor,
Head of the Department of pedagogy and psychology

Dobudko Tatyana Valeryanovna, doctor of pedagogical sciences, professor,
Head of the Department of informatics, applied mathematics and technique of their teaching

Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russia, Samara, Maxim Gorky st., 65/67, e-mail: tdobudko@mail.ru)

Abstract. In article possibilities of use of the technology of the concentrated training (TCT) and the method of educational dipping which is its part for improvement of quality of training of the university graduates studying in the conditions of the holistichny information and education environment (HIEE) are analyzed. The characteristic the holistichnykh of computer audiences (HCA) of department of informatics, applied mathematics and a technique of their teaching faculty of mathematics, physics and informatics of the *Samara State University of Social Sciences and Education* on the basis of whom the experimental and experimental work (SEW) was performed on increase in efficiency of training of future bachelors, experts and masters in the course of their training in higher education institution is provided. The authoring option of a method of dipping to HIEE as the innovative form of education allowing organizing a study of subject matters with use of the integrated complex of means, methods and methods of psychology and pedagogical impact on the identity of the student is offered. The detailed description of the OER program and its components as is given: purpose, task, hypothesis, principles, stages, diagnostic tools. The maintenance of the stating and creating parts of OER is detailed, the composition of control and experimental groups of students – participants of an experiment is characterized. In the graphic form the results of SEW and additional arguments which are based on the system of criteria of quality of training which confirm efficiency of TCT and a method of dipping to HIEE in the solution of the researched problem and correctness of a hypothesis of OER are adduced.

Keywords: the holistichny information and education environment (HIEE), the technology of the concentrated training (TCT), immersion method to HIEE, the holistichny computer audience (HCA), the skilled and experimental work (SEW), improvement of quality of training of university graduates.

тических конференций и дискуссионных площадок по вопросам высшего образования можно с уверенностью сказать, что проблема повышения эффективности подготовки будущих бакалавров, специалистов и магистров в процессе их обучения в вузах остаётся актуальной и не решённой на протяжении весьма длительного периода времени. Такое положение сохраняется и поныне, не смотря на многочисленные попытки реформирования и модернизации системы высшего образования, постоянное совершенствование структуры современной компетентностно-ориентированной образовательной парадигмы путём обновления и принятия новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), интенсивное внедрение новых образовательных информационно-коммуникационных технологий (ОИКТ), укрепление и развитие информационно-образовательных сред (ИОС) вузов, иные организационно-технические и управленческие решения, инновационные и оптимизирующие мероприятия образовательных учреждений и их учредителей, фундаментальные исследования и прикладные разработки учёных-педагогов в области качества подготовки выпускников вузов. При этом практическая реализация многих опытных разработок, инновационных проектов и новых подходов к решению отмеченной проблемы предваряется проведением опытно-экспериментальных работ (ОЭР), являющихся, по сути, разновидностью педагогического эксперимента, позволяющего проверить правильность определённой гипотезы путём «внесения преднамеренных изменений в педагогический процесс, рассчитанный на получение образовательного эффекта, с последующей проверкой» [1, с. 7].

Подобная ОЭР на протяжении 4 лет проводится на кафедре информатики, прикладной математики и методики их преподавания (ИПМиМП) факультета математики, физики и информатики (ФМФИ) Самарского государственного социально-педагогического университета (СГСПУ) с целью апробации и определения эффективности технологии концентрированного обучения (ТКО) студентов в условиях холистичной информационно-образовательной среды (ХИОС) вуза (факультета, кафедры) для решения проблемы повышения качества подготовки обучающихся [2; 3]. При планировании ОЭР и формировании её методологического аппарата: определения этапов, цели, задач, гипотезы, критериальных механизмов и средств оценивания ожидаемых результатов, создании экспериментальных и контрольных групп студентов-участников педагогического эксперимента, нами использовались результаты исследований таких учёных, как: Л.В. Алиева [4], С.И. Архангельский [5], Ю.К. Бабанский [6], Е.В. Бережнова [7], Ю.В. Громыко [8], В.В. Давыдов [8], В.И. Загвязинский [9], В.В. Краевский [7], В.С. Лазарев [10], А.Я. Найн [11], А.М. Новиков [12], М.М. Поташник [9], И.В. Руденко [4], Г.Г. Румянцев [13], М.Н. Скаткин [14] и др.

Основной учебно-экспериментальной базой нашей ОЭР стали 9 холистичных компьютерных предметно-тематических аудиторий (ХКА) кафедры ИПМиМП [15, с. 143], в которых осуществляется концентрированное обучение (КО) студентов 8 факультетов СГСПУ таким учебным предметам, как: «Математика и информатика» и «ИКТ в образовании», а также лекционные и лабораторные ХКА кафедры физики, математики и методики обучения (ФМиМО) ФМФИ, которые используются для проведения учебных занятий с применением элементов технологии концентрированного обучения в таких предметных областях, как: естественнонаучная картина мира, физика, математика, биология, экология. Холистичная компоновка указанных аудиторий заключается в сочетании в одном учебном помещении традиционных технических и аудиовизуальных средств обучения (ТиАСО) с современными и перспективными компьютерными электронно-коммуникативными средствами, системами и технологиями обучения (ЭКССТО), а

также с электронными и бумажными информационно-образовательными ресурсами (ЭБИОР) (комбинация № 1); современных компьютерных и мультимедийных интерактивных средств со средствами лабораторного и демонстрационного практикума и соответствующим учебно-производственным оборудованием (комбинация № 2); компьютерных и мультимедийных интерактивных средств со стационарно-расположенными ТиАСО, одновременно являющимися средствами обучения и объектами изучения, и мобильными практико-ориентированными ЭБИОР (комбинация № 3) [3, с. 265-266]. Последняя комбинация компоновки ХКА кафедры ИПМиМП приведена на рисунке 1.



Рисунок 1 – Комбинация № 3 компоновки ХКА

Охарактеризованные нами ХКА служат системообразующим элементом электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) вуза и его ХИОС, представляющей собой системно-интегративный комплекс ОИКТ; аналоговых и цифровых средств их реализации; синтез системной организации ЭБИОР; средств их разработки, хранения и обеспечения оперативного дистанционного (сетевого) и непосредственного доступа к информации, необходимой субъектам образования; а также традиционных ТиАСО, современных и перспективных ЭКССТО, лабораторного и иного учебно-производственного оборудования [16, с. 51-52]. В основе ЭИОС и ХИОС лежит принцип информационно-образовательного холизма (от греч. *holos* – целый, весь – философская позиция целостности), предполагающий интеграцию различных форм, методов, средств и технологий обучения, а также образовательно-научного потенциала вуза в единую педагогическую систему (ПС), обеспечивающую реализацию синергетического эффекта и системной эмерджентности в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения [2, с. 24]. Из приведённого определения следует, что кроме ХКА в структуру ХИОС вуза входят такие её обязательные компоненты, как: учебные предметные кабинеты, лаборатории и учебно-производственные мастерские, библиотеки и медиатеки, музеи и выставки, иные общекультурные и культурно-просветительские объекты и т.п. [3, с. 264-265]. Так, например, важное место в ХИОС ФМФИ СГСПУ занимает политехнический мини-музей, большинство экспонатов которого служат как средствами обучения, так и объектами изучения. Несомненно, что синергия и эмерджентность сверхплотно насыщенных информацией ЭИОС и ХИОС вузов предопределяют поиск более продуктивных и эффективных технологий, обеспечивающих субъектам образования возможностями оперативного и правильного выбора необходимого образовательного контента, его адаптации и использованию для решения учебных, научных и воспитательных задач. Одной из таких технологий, по-нашему мнению, является ТКО и один из её методов, в нашем случае, – метод погружения в ХИОС вуза, эффективность кото-

рых и проверялась нами в ОЭР.

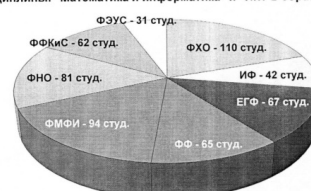
Основной целью нашей ОЭР стало, как это уже отмечено выше, исследование проблем повышения эффективности высшего профессионального образования, а основной задачей – поиск наиболее оптимальных технологий повышения уровня профессионально-педагогической (в силу специфики образовательного учреждения) и общекультурной подготовки выпускников вуза. Исходя из этого, гипотеза выполняемой нами ОЭР была сформулирована в следующем обобщённо-констатирующем виде: повышение качества профессиональной подготовки будущих бакалавров и магистров по направлениям подготовки вуза будет возможно при систематическом применении ТКО в условиях вузовской ХИОС и метода погружения в эту среду. Согласно этим методологическим характеристикам, мы классифицировали ОЭР (по В.И. Загвязинскому), как «научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью поиска новых, более эффективных способов решения педагогической проблемы» [17, с. 147], положив в её основу такие общепринятые принципы [1], как: объективности и адекватности исследовательских подходов для получения информации о целесообразности и эффективности использования ТКО в условиях ХИОС, а также системности процесса применения метода погружения в ХИОС вуза для повышения качества подготовки студентов. Комментируя отмеченные принципы проводимой нами ОЭР, следует отметить, что авторская трактовка метода учебного погружения ТКО, который рассматривается нами как метод погружения в ХИОС основывается на включении в предметно-ориентированную учебную среду интегрированного комплекса интерактивных средств ОИКТ, когнитивной визуализации [18], наглядных средств обучения [19; 20], способствующих организации учебного моделирования, убеждения, внушения, игры, релаксации и обеспечивающих сохранение обучающей доминанты у студентов на протяжении длительного времени [21]. Таким образом, метод погружения в ХИОС, предлагаемый нами для повышения качества подготовки студентов вузов, является инновационной формой обучения, позволяющей организовать изучение определённой учебной дисциплины в условиях предметно-ориентированной учебной среды ХКА с использованием интегрированного комплекса средств, методов и приёмов психолого-педагогического воздействия на личность обучающегося [3, с. 267].

При составлении программы ОЭР, которая предусматривала возможность установления обратной связи между субъектами учебного процесса на основе интерактивности ХИОС, т.е. обмен информацией между преподавателем и студентами мы, в соответствии с известным алгоритмом М.М. Поташника, определили следующие её этапы: диагностический, прогностический, организационный, практический, обобщающий и внедренческий [22; 23]. В качестве диагностического инструментария ОЭР, позволявшего проводить мониторинг эффективности КО студентов в условиях ХИОС путём определения их учебных достижений на начальном, промежуточном (коррективно-регулирующем) и заключительном этапах эксперимента, использовались балльно-рейтинговые карты учебных дисциплин (БРКУД) «Математика и информатика» и «ИКТ в образовании», обучение которым происходило в ХКА; журналы учебных групп; зачётно-экзаменационные ведомости; информационно-аналитические карты Федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования (ФЭПО), содержащие сведения об уровне обученности студентов по результатам выполненных ими заданий, входящих в педагогические измерительные материалы (ПИМ) ФЭПО.

Контрольные и экспериментальные группы (КГ и ЭГ) участников эксперимента формировались традиционным образом и состояли из студентов, обучающихся в традиционных компьютерных аудиториях (ТКА) с применением традиционных ОИКТ (КГ) и Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

студентов, обучавшихся в ХКА с применением метода погружения в ХИОС (ЭГ). В ОЭР принимали участие студенты очной и заочной форм обучения, направления подготовки «Педагогическое образование» следующих 8 факультетов СГСПУ: художественного образования (ФХО), профилей: «Музыкальное образование», «Культурологическое образование», «Изобразительное искусство»; исторического (ИФ), профилей «История» и «Обществознание»; естественно-географического (ЕГФ), профилей: «Биология» и «География», «Биология» и «Химия»; филологического (ФФ), профилей «Русский язык» и «Литература»; математики, физики и информатики (ФМФИ), профилей: «Математика», «Информатика», «Математика» и «Физика», «Физика» и «Математика», «Математика» и «Информатика», «Физика» и «Информатика»; начального образования (ФНО), профилей: «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Дошкольное образование» и «Начальное образование», «Психология и социальная педагогика»; физической культуры и спорта (ФФКиС), профиля «Физическая культура»; экономики, управления и сервиса (ФЭУС), профилей «Экономика», «Экономика» и «Иностранный язык (английский)». Участники ОЭР были объединены в две сводные группы: КГ – 487 студентов и ЭГ – 523 студента, состав которых с разбивкой по факультетам приведён на рисунках 2, 3.

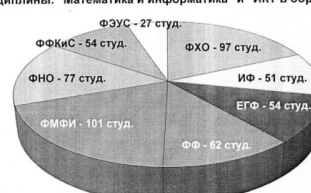
Состав КГ студентов - участников эксперимента (2013-2017г.г.).
Дисциплины: "Математика и информатика" и "ИКТ в образовании"



□ Студенты 1, 3, 5 курсов ФХО (муз. обр., ИЗО, культурол. обр.; очн. и заочн. обуч.) - 110 чел.
□ Студенты 1 курса ИФ (история; очн. и заочн. обуч.) - 42 чел.
■ Студенты 1 курса ЕГФ (география, биология, химия; очн. и заочн. обуч.) - 67 чел.
■ Студенты 1 курса ФФ (рус. яз. и лит-ра, биология, химия; очн. и заочн. обуч.) - 65 чел.
■ Студенты 1, 2 курсов ФМФИ (матем., физика, информатика; очн. и заочн. обуч.) - 94 чел.
■ Студенты 1, 3 курсов ФНО (нач. и дошк. обр., пед. и психол.; очн. и заочн. обуч.) - 81 чел.
■ Студенты 1 курса ФФКиС (физ. восп., тренерское отд.; очн. и заочн. обуч.) - 62 чел.
■ Студенты 1 курса ФЭУС (экономика, экономика и ин. яз.; очн. и заочн. обуч.) - 31 чел.

Рисунок 2 – Состав КГ студентов, обучавшихся в ТКА

Состав ЭГ студентов - участников эксперимента (2013-2017г.г.).
Дисциплины: "Математика и информатика" и "ИКТ в образовании"



□ Студенты 1, 3, 5 курсов ФХО (муз. обр., ИЗО, культурол. обр.; очн. и заочн. обуч.) - 97 чел.
□ Студенты 1 курса ИФ (история; очн. и заочн. обуч.) - 51 чел.
■ Студенты 1 курса ЕГФ (география, биология, химия; очн. и заочн. обуч.) - 54 чел.
■ Студенты 1 курса ФФ (рус. яз. и лит-ра; очн. и заочн. обуч.) - 62 чел.
■ Студенты 1, 2 курсов ФМФИ (матем., физика, информатика; очн. и заочн. обуч.) - 101 чел.
■ Студенты 1, 3 курсов ФНО (нач. и дошк. обр., пед. и психол.; очн. и заочн. обуч.) - 77 чел.
■ Студенты 1 курса ФФКиС (физ. восп., тренерское отд.; очн. и заочн. обуч.) - 54 чел.
■ Студенты 1 курса ФЭУС (экономика, экономика и ин. яз.; очн. и заочн. обуч.) - 27 чел.

Рисунок 3 – Состав ЭГ студентов, обучавшихся в ХКА

Констатирующая и формирующая части ОЭР проводились в форме лонгитюдного педагогического исследования в соответствии с классической методологией В.В. Краевского [24] и представляли собой достаточно длительный педагогический эксперимент (на протяжении 4 лет) во время которого проводились наблюдения, тестирования, сравнения, моделирование, анализ и синтез возможностей, особенностей, целесообразности и эффективности применения метода погружения в ХИОС ТКО для повышения качества подготовки будущих бакалавров и магистров педагогического образования.

Основной целью констатирующей части ОЭР было

определение показателей посещаемости занятий, успеваемости, качества знаний и уровня обученности студентов КГ и ЭГ.

Данные для диагностических срезов брались из журналов академических групп, зачётно-экзаменационных и сводных ведомостей по дисциплинам «Математика и информатика» и «ИКТ в образовании», составленных в соответствии с критериями балльно-рейтинговой системы оценки знаний студентов и положениями БРКУД.

По-нашему мнению, именно эти данные, полученные из традиционных отчётных документов, обязательных для контроля эффективности деятельности студентов вузов, позволяют достаточно объективно и конкретно определить реальный и актуальный уровни динамики учебных достижений студентов – участников ОЭР в определённом временном интервале. Стоит также отметить, что лонгитюдный, подход к организации констатирующей части ОЭР в естественных условиях повседневного учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения полностью соответствует известным методологическим моделям психолого-педагогического исследования [7; 11; 17; 24; 25].

Относительно особенностей формирующей части ОЭР хотелось бы отметить, что хотя она и организовывалась нами специально, но выполнялась не в виде «узкого» лабораторного эксперимента, а была сориентирована на массовое участие в ОЭР студентов большинства (8 из 10) факультетов СГСПУ.

По сути, формирующая часть ОЭР выполнялась в виде обучающего эксперимента и носила, также как и констатирующая, характер лонгитюдного педагогического исследования, целью которого было получение данных, подтверждающих или опровергающих наше предположение о рациональности и эффективности КО студентов методом их «погружения» в ХИОС вуза. Тем самым была достигнута взаимообусловленность (корреляция) констатирующей и формирующей частей ОЭР, что существенно повысило объективность её результатов. Общие результаты констатирующей и формирующей частей ОЭР приведены в таблицах 1, 2. 3 и на рисунках 4, 5, 6.

Таблица 1 – Показатели посещаемости занятий студентами КГ и ЭГ

Учебный год	Показатели посещаемости занятий студентами КГ и ЭГ (%)	
	КГ (занятия в ТКА)	ЭГ (занятия в ХКА)
2013-2014	77%	75%
2014-2015	72%	80%
2015-2016	74%	87%
2016-2017	70%	89%

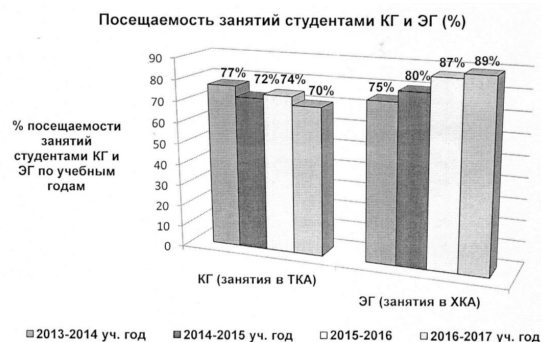


Рисунок 4 – Результаты посещаемости занятий студентами КГ и ЭГ

Таблица 2 - Показатели успеваемости студентов КГ и ЭГ

Учебный год	Показатели успеваемости студентов КГ и ЭГ (%)	
	КГ (занятия в ТКА)	ЭГ (занятия в ХКА)
2013-2014	90%	92%
2014-2015	85%	93%
2015-2016	87%	97%
2016-2017	81%	95%

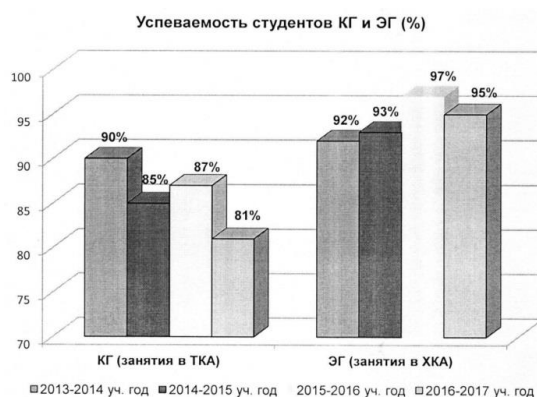


Рисунок 5 – Результаты успеваемости студентов КГ и ЭГ

Таблица 3 - Показатели качества знаний студентов КГ и ЭГ

Учебный год	Показатели качества знаний студентов КГ и ЭГ (%)	
	КГ (занятия в ТКА)	ЭГ (занятия в ХКА)
2013-2014	73%	75%
2014-2015	67%	71%
2015-2016	70%	79%
2016-2017	65%	77%

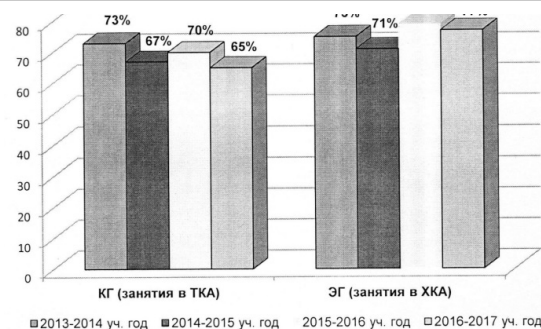


Рисунок 6 – Результаты качества знаний студентов КГ и ЭГ

Приведённые результаты ОЭР, выполненной нами в 2013-2017 годах на ФМФИ СГСПУ с целью определения эффективности ТКО студентов в условиях ХИОС вуза (факультета, кафедры) для повышения качества подготовки обучающихся, позволяют сделать вывод о том, что именно метод погружения в ХИОС предоставляет новые возможности в решении исследуемой проблемы. Дополнительным аргументом, подтверждающим наш вывод, может служить система критериев качества обучения, включающая в себя группы критериев качества технологий обучения и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса [26, с. 219], соответствие которым весьма эффективно обеспечивает ХИОС. По сути, ХИОС вуза позволяет обеспечить необходимый уровень обученности студентов, который представляет собой одно из существенных качеств обучающихся и предопределяет их способность оперировать знаниями, умениями, навыками и компетенциями, получаемыми, в том числе, и посредством ТКО [27, с. 87; 2, с. 27]. В целом, можно достаточно уверенно констатировать, что гипотеза ОЭР о возможности повышения качества профессиональной подготовки выпускников по направлениям подготовки вуза за счёт систематичности применения ТКО и её метода погружения (погружения в ХИОС) полностью подтвердилась.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бухарова Г.Д. Опыт-поисковая, опытно-экспериментальная работа и педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях // Научные исследования в образовании. 2012. № 11. С. 6-11.

2. Аниськин В.Н. Повышение качества обучения студентов вуза с использованием метода погружения в холистичную информационно-образовательную среду // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: материалы международной н-п конференции. М.; Вольск. 2017. С. 22-27.
3. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В. Технология концентрированного обучения студентов в холистичных компьютерных аудиториях единой электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 263-270.
4. 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.
5. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М., 1976. 200 с.
6. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. М., 1989. 560 с.
7. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. М., 2006. 394 с.
8. Давыдов В.В., Громыко Ю.В. Концепция экспериментальной работы в сфере образования // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 31-37.
9. Загвязинский В.И., Поташник М.М. Как учителю подготовить и провести эксперимент. М., 2004. 143 с.
10. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. М., 2008. 352 с.
11. Найн А.Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике. Челябинск, 1996. 144 с.
12. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. М., 1998. 134 с.
13. Румянцева Г.Г. Опыт-экспериментальная работа по проверке эффективности формирования познавательной самостоятельности студентов аграрных вузов в процессе изучения иностранного языка // Вестник Алтайского государственного аграрного университета. 2007. № 1 (27). С. 9-11.
14. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М., 1984. 96 с.
15. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Добудько Т.В., Пугач В.И. Холистичная компоновка компьютерных аудиторий для повышения потенциала информационно-образовательной среды вуза // Высокотехнологичная информационно-образовательная среда: материалы международной н-п конференции. СПб., 2015. С. 140-146.
16. Бусыгина А.Л., Аниськин В.Н. Оптимизация инвариантной подготовки преподавателей вуза на основе синергетического эффекта холистичной информационно-образовательной среды // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2015. № 3 (27). С. 46-54.
17. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2007. 208 с.
18. Резник Н.А. Технология визуального мышления // Школьные технологии. 2000. № 4. С. 127-141.
19. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М., 2005. 288 с.
20. Кондратенко О.А. Дидактические принципы реализации когнитивновизуальной технологии в дистанционном обучении студентов // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. С. 84-88.
21. Хуторской А.В., Андрианова Г.А. Модель распределенного эвристического обучения: опыт проектирования и реализации // Известия ВГПУ. 2010. Т. 45. Вып. № 1. С. 59-65.
22. Поташник М.М. Эксперимент в школе: организация и управление. М., 1991. 215с.
23. Поташник М.М. Управление качеством образования. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21) ния. М., 2000. 448 с.
24. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. Самара, 1994. 165 с.
25. Журавлев Д.В. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2003. 148 с.
26. Бартасевич И.Г. Система критериев качества обучения студентов в высшем учебном заведении // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2007. № 2 (37). С. 217-220.
27. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Неудихина Н.А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул, 2004. 185 с.

Статья поступила в редакцию 06.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

НЕОБХОДИМОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ВОЕННО-ИСТОРИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ РОССИЙСКОЙ АРМИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТА ВОЕННОГО ВУЗА

© 2017

Анфалов Евгений Владимирович, аспирант

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454015, Россия, Челябинск, проспект Ленина, дом 69, e-mail: eanfalov66@mail.ru)

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы к педагогическому понятию готовность. В свете практической работы по внедрению модели формирования рефлексивно-прогностической готовности у курсантов военных вузов, обоснована необходимость изучения военно-исторического наследия Российской армии как педагогического условия повышения ее эффективности. На основе неразрывной связи рефлексии и прогностики как процессов человеческого мышления показывается необходимость формирования интегративных качеств личности будущего офицера, основывающееся на самоконтроле и самоанализе, обеспечивающее необходимость предвидеть возможный ход и результат своих действий в изменяющихся условиях и условиях дефицита времени в целях повышения эффективности военно-профессиональной деятельности. Фундаментальное знание военной истории и военного искусства является основой дальнейшего становления курсанта как будущего офицера. Это позволит учить курсантов не шаблонному мышлению, а на основе базовых знаний обучать нестандартным методам военно-профессиональных действий, учить будущих офицеров военному искусству, а не ремеслу. В статье приведены примеры использования исторических фактов, а также применения современных форм и методов по изучению военно-исторического наследия и их влияния на эффективность образовательной деятельности военного вуза и исследуемого педагогического продукта.

Ключевые слова: военное образование, курсанты военных вузов, формирование рефлексивно-прогностической готовности, военно-историческое наследие, педагогическое условие, эффективность военно-профессиональной деятельности.

THE NEED TO STUDY THE MILITARY-HISTORICAL HERITAGE OF THE RUSSIAN ARMY AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF REFLEXIVE AND PREDICTIVE OF READINESS OF CADETS OF MILITARY UNIVERSITY

© 2017

Anfalov Evgeniy Vladimirovich, postgraduate student

South Ural state humanitarian-pedagogical University
(454015, Russia, Chelyabinsk, Prospekt Lenina, house 69, e-mail: eanfalov66@mail.ru)

Abstract. The article describes the main approaches to teaching the concept of readiness. In the light of practical work on implementation of model of formation of reflexive and predictive of readiness of cadets of military schools, the necessity of studying the military-historical heritage of the Russian army as a pedagogical conditions of improvement of its efficiency. Based on the relationship of reflection and prognostication of the process of human thought shows the need for the formation of integrative qualities of the personality of the future officer, based on the self-control and self-analysis, providing the need to anticipate the progress and the results of their actions in a changing environment and under time pressure to enhance efficiency of military-professional activity. Fundamental knowledge of military history and military art is the basis for further development of the cadet as a future officer. This will allow you to teach the students, not formulaic thinking and basic knowledge to teach unconventional methods of military-professional activities, teaching the future officers of the military art, not craft. The article gives examples of using historical facts and also the application of modern forms and methods for the study of military heritage and their influence on the effectiveness of educational activities of military universities and investigated the pedagogical product.

Keywords: military education, cadets of military schools, the formation of reflexive and predictive of readiness, the military-historical heritage, pedagogical condition, the effectiveness of military-professional activity.

Сложность, масштабность и оперативность решения оперативно-тактических задач Вооруженными Силами, развитие новых форм и способов тактических действий войск, а так же полученный за последние годы опыт их применения, предъявляет повышенные требования к уровню подготовки офицеров, в том числе и офицеров - выпускников военных образовательных организациях высшего образования Министерства обороны Российской Федерации.

Сегодня, в условиях стабилизации системы военного образования России, одним из направлений ее дальнейшего развития является совершенствование содержания подготовки слушателей и курсантов [4]. При этом высоких результатов от процесса военно-профессионального образования государственный заказчик ждет не за счет увеличения времени на обучение, а напротив, за счет интенсификации этого процесса. Эти проблемы в условиях формирования компетенций выпускников военных вузов возможно решить формируя новый стиль принятия и постижения науки побеждать.

Компетентностный подход в современных условиях предусматривает трансформацию репродуктивной учебной деятельности курсанта военного вуза в творческую, при которой он осознанно готовит себя к исполнению будущих ответственных служебных обязанностей в специфических условиях военной службы. Кроме того,

в общее понятие «компетенции выпускника военного вуза» кроме общих профессиональных знаний, умений и навыков входят и обязательные личностные качества (инициативность, ответственность и т.д.), и элементы коммуникации (умения решать задачи лично, а также в составе воинского подразделения), и определенный опыт повседневной служебной деятельности как военнослужащего. Все это, в комплексе, формирует поведенческие модели офицера-выпускника. При этом готовность к военно-профессиональной деятельности в процессе обучения выступает фундаментом, именно базовым элементом, определяющим осознанное отношение к образовательной деятельности, отражающее способности личности курсанта как будущего офицера и вооруженного защитника Родины.

Овладение военно-профессиональными знаниями и умениями требует от курсантов напряженной умственной деятельности. Анализируя научные труды М.М. Бахтина, А.А. Вербицкого, Н.Н. Васягиной, Дж. Дьюи, Н.В. Жуковой, В.Е. Курочкиной, А.И. Карманчикова, С.Л. Рубинштейна и др., за основу своего исследования мы приняли неразрывную взаимосвязь и единство процессов рефлексии и прогностики (антиципации) как психологических процессов регулирования мышления. Формируемое в стенах военного вуза интегративное качество личности военного специалиста, ос-

новывающееся на самоконтроле и самоанализе, обеспечивающее необходимость предвидеть возможный ход и результат своих действий в изменяющихся условиях и условиях дефицита времени в целях повышения эффективности военно-профессиональной деятельности, мы в своем исследовании определяем как рефлексивно-прогностическую готовность курсантов военного вуза [2, с.51].

В ходе исследовательской работы по формированию исследуемой готовности в реальном образовательном процессе военного вуза нами был проведен эксперимент по внедрению педагогической модели. В ходе работы был апробирован ряд педагогических средств и условий. При этом, опираясь на понятийно-терминологический анализ, необходимо продемонстрировать актуальность и важность изучения военно-исторического наследия Российской армии для формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов.

Понятие «условия», согласно словаря С.И. Ожегова, – обстоятельство, от которого что-нибудь зависит [8, с.685]. В педагогике, к дефиниции «условия» существует несколько подходов. Так П.И. Пидкасистый под условиями понимает составные части или характеристику среды, где происходит обучение [9]. По мнению В.А. Сластенина, В.А. Ермолаева педагогические условия – это обстоятельства, которые обеспечивают наилучшую эффективность протекания процессов и явлений, отражают упорядоченность и целесообразность их существования [10]. А.Я. Найн под педагогическими условиями понимает совокупность внешних обстоятельств, обеспечивающих сохранение процесса, его целенаправленности и эффективности [7]. Для нашего исследования мы приняли позицию Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, принимая под педагогическими условиями совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности [14, с. 187-188].

Рассматривая процесс формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов как искусственную, функционирующую при непосредственном участии людей педагогическую систему, мы исходили из того, что специально созданные условия должны дополнять и обеспечивать ее продуктивность и развитие.

Исследуя на практике основные компоненты модели формирования рефлексивно-прогностической готовности у курсантов в условиях военных вузов (вводно-ознакомительный, информационно-рецептивный, учебно-профессиональный (деятельностный)), мы пришли к выводу, что одним из важнейших педагогических условий, оказывающий влияние на эффективность работы модели является изучение военно-исторического наследия Российской армии.

Передаваемые будущим поколениям как наиболее ценные и почитаемые объекты материальной и духовной культуры понимаются сегодня как военно-историческое наследие [1]. При этом обучение курсантов в условиях военного вуза, когда все в его стенах проникнуто ратными традициями, воинскими ритуалами и примерами побед русского оружия, как никакое другое обучение, выполняя мировоззренческую функцию, позволяет помимо патристического и гражданского воспитания обеспечить формирование творческого рефлексивно-прогностического мышления.

Требование сегодняшнего дня – обучение курсантов в военных вузах, должно в обязательном порядке осуществляться на основе анализа проведенных мероприятий боевой подготовки и опыта ведения боевых действий. Опыт подготовки офицерских кадров за границей, который имеют некоторые иностранные вооруженные силы, такие как Ливия, Ирак, Сирия и др., нередко демонстрирует нам парадоксальную ситуацию. В тяжелое для страны время офицеры, имея хорошую базовую подготовку по воинской специальности, оказываются пас-

сивными и безвольными, не способными противостоять чуждому их национальному самосознанию влиянию, отразить нападение интервентов и террористов.

Воспитанию инициативы и самостоятельности, способностей предугадывать действия противника и эффективно действовать самому в условиях дефицита времени в Вооруженных силах России всегда уделялось пристальное внимание. С момента образования русской регулярной армии в Уставе воинском 1716 г. особо подчеркивалось, что офицеры должны в бою иметь «рассуждение», сообразуясь с обстановкой [13].

М.И. Кутузов, возглавив в 1795 г. созданный еще в 1732 г. Сухопутный шляхетский кадетский корпус, в ходе реорганизации учебного процесса ввел занятия по тактике и военной истории. К этому времени корпус, по словам современников, выпускал офицеров, «знающих все, кроме того, что должен был знать офицер» [5, с.33]. Именно М.И. Кутузову принадлежат слова: «Военная история очищает рассудок от бесплодных пустых теорий, из книг в голову набитых, выгоняет из оной все излишнее, все педантское и возвышает дух воинов, представляя им деяния великих мужей и поощряя к подражанию оным. Из всех офицеру необходимых познаний признаем военную историю за важнейшую и ставим ее выше всех» [11]. Эти слова М.И. Кутузов произносит уже будучи генерал-поручиком, прошедшим не одну войну, в том числе под руководством великих русских полководцев. Результатом новаторства в обучении явилось множество способных выпускников, будущих героев Отечественной войны 1812 г.

По мнению А.А. Керсновского военное искусство, подобно всякому искусству, национально, так как отражает духовное творчество народа [6, с.27]. Различая школы живописи (русскую, французскую, голландскую и т.д.) мы можем также различать и школы военного искусства. Именно изучение военного наследия России способствует формированию мотивационного и ценностного компонентов рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов России. Знакомясь с методами анализа, прогнозирования и моделирования служебных и учебно-боевых ситуаций курсанты на основе базовых предметных и военно-исторических знаний учатся творческому осмыслению обстановки и принятию нестандартных решений в условиях дефицита времени и ситуаций риска.

Так в ходе проведения любых видов занятий преподаватель, используя различные формы и методы способен активизировать рефлексивно-прогностические способности обучающихся. Во вводной части занятия, формулируя проблемные вопросы, используя рефлексивные и имитационные упражнения, приводя примеры из практики реальных боевых действий, преподаватель мотивирует и программирует обучающихся на активную учебную деятельность. Уже в ходе проведения основной части занятия, при разрешении проблемно-поисковых ситуаций и проблемных вопросов, используя различные методы обучения, преподаватель поддерживает обстановку необходимости рефлексии, т.е. анализа собственных знаний и действий, и необходимости прогностики, т.е. выбора правильного способа действий или правильного варианта ответа на основе имеющейся информации в условиях временного и эмоционального напряжения. И опять же, без военно-исторических знаний по специальности, рефлексии и прогностику обучающемуся будет провести сложнее. В заключительной части занятия, помимо «стандартных» форм и методов, применение методов игрового моделирования и синквейна позволяют подвести итоги занятия и, не снижая делового настроя, критически оценить свои и чужие результаты, спрогнозировать дальнейшие действия товарищей и преподавателей.

К примеру, в ходе проведения практических занятий особой категории сложности и опасности, таких как обкатка личного состава танками, парашютные прыжки в

сложных условиях, преодоление водных преград и т.д. необходимо помимо базовых знаний разъяснять необходимость тех или иных действий. И пример проводимых еще в XVIII веке А.В. Суворовым учений будет не лишним. Так нередко в суворовские слова «тяжело в учении – легко в бою» вкладывают общий смысл, без особой конкретизации. Да строил копии укреплений врага, тренировал на них и т.п. Но именно А.В. Суворову приписывают использование в ходе ротных и батальонных учений жестокого способа обучения, как отражение реальных кавалерийских атак. Ротные колонны пехоты с ружьями, заряженными холостыми патронами, выстраивались с интервалами, чтоб между ними мог проехать всадник. Позади строя ставились корзины с овсом для кормления лошадей. Суворов приказывал кавалерии идти в атаку галопом с саблями наголо. Солдаты пехоты открывали огонь в тот момент, когда лошади неслись сквозь строй. После многократного повторения, лошади приучались к выстрелам в упор, а пехотинцы – к уверенным действиям рядом с мчащимися лошадьми. Полученные травмы и увечья не останавливали Суворова. Для усиления напряжения и обучения действий в реальном бою с турецкой кавалерией, полководец усложнял учение: строй пехоты размыкался только в самый последний момент. В этом случае потери были еще больше. Но Суворов продолжал обучать подчиненных, считая результат важнее.

Фундаментальное знание военной истории и военного искусства является основой дальнейшего становления курсанта как будущего офицера. Это позволит учить курсантов не шаблонному мышлению, а на основе базовых знаний обучать нестандартным методам военно-профессиональных действий, учить будущих офицеров военному искусству, а не ремеслу.

Военный энциклопедический словарь трактует инициативу в бою как способность военнослужащего к самостоятельным активным действиям, направленная на успешное выполнение поставленной боевой задачи, исходя из складывающейся обстановки и общего замысла действий [3, с.385].

Нередко в ходе подготовки для войск квалифицированных специалистов военные вузы отмечают, что в учебных программах невозможно предусмотреть выработку у будущих офицеров инициативы, умений предвидеть возможный ход и результат при решении учебно-боевых задач, генерировать собственные варианты решения. Все эти качества, безусловно, базируются на знаниях по основным предметам по военной специальности. Но умения предвидеть возможный ход событий, инициативность в боевых условиях, как адекватная реакция военнослужащего на изменение обстановки в бою, и формируется в напряженном процессе получения высшего образования в стенах военного вуза как его реакция обучающегося на постоянное получение новой информации: он приучается непрерывно прогнозировать ее изменение, правильно анализировать ее и использовать в своих интересах.

Характерными показателями сформированности рефлексивно-прогностической готовности являются:

- стремление работать по избранной военной специальности;
- желание управлять военной техникой, владеть различными видами оружия;
- осознанное желание стать военным профессионалом;
- стремление к ответственности в управлении людьми, за принятое решение в изменяющихся условиях;
- потребность курсантов в развитии рефлексивности, прогностических способностей;
- способность к самоанализу и прогнозированию своей деятельности;
- стремление испытать себя в сложных военно-профессиональных ситуациях;
- потребность реализовать свои военно-профессио-

нальные способности в экстремальных условиях.

Кроме того, всесторонние межпредметные связи военной истории с общеисторическими, социально-экономическими, общевоевыми и тактико-специальными дисциплинами, синтезируют систему знаний, являющуюся базой научного и духовного мировоззрения будущих офицеров и влияющей не только на их саморазвитие, но и качество всего военно-профессионального обучения.

Привлечение большого количества обучающихся к участию в Олимпиадах по военной истории среди курсантов высших военных учебных заведений также играет немаловажную роль в выполнении задачи современного образования: сочетания образования и воспитания.

Таким образом, если в ходе образовательной деятельности военного вуза повсеместно изучается военно-историческое наследие Российской армии, то происходит и формирование личностных качеств будущего офицера страны.

Но вместе с тем, следуя принципу педагогической поддержки [12, с.74], эффективность реализации условия «изучение военно-исторического наследия Российской армии» в ходе формирования рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов во многом зависит от профессионализма профессорско-преподавательского и командного состава вуза, их умения находить наиболее целесообразные приемы, формы и методы обучения и воспитания. Именно умелое применение педагогами и командирами курсантских подразделений условия для саморазвития, самоактуализации объектов военно-исторического наследия способно обеспечить саморазвитие и становление будущих защитников Родины. При этом слепое копирование чужого по духу и букве опыта иностранных вооруженных сил без привлечения исторического опыта своей страны положительных результатов в перспективе принести не может.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеев Ю.В. Объекты культурного наследия М.: Проспект, 2016. 560 с.
2. Анфалов Е.В. Сущность и особенность рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы III Международной научной конференции. Краснодар, 2017. С. 49-52.
3. Военный энциклопедический словарь / под ред. Горкина А.П., Золотарева В.А. и др. М.: Эксмо, 2007. 1024 с.
4. Горемыкин В.П. Военное образование: цель – на развитие // Вестник военного образования, 2016. №4 [Электронный ресурс]. URL: <http://vvo.milportal.ru/voennoe-obrazovanie-tsel-na-razvitiye/> (дата обращения: 18.10.2017).
5. Каменев А.И. История подготовки офицерских кадров в России. М.: ВПА им. Ленина, 1990, 195 с.
6. Керсновский А.А. Философия войны М.: Русский военный сборник, 1995. С.10-90.
7. Найн А.Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике Челябинск, Урал ГАФК, 1996. 144 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Рус.яз., 1987. 750 с.
9. Педагогика: учебник для бакалавров / под ред. Пидкасистог П.И. М.: Юрайт, 2012. 511 с.
10. Педагогика: учебник для бакалавров / под общ. ред. Сластенина В.А. М.: Юрайт, 2012. 332 с.
11. Смагин А.М. Философские обоснования военно-исторического знания: Проблема истины. Диссертация кандидата философских наук М., 1998. 172 с.
12. Уварина Н.В. Принципы актуализации творческого потенциала личности в образовательном процессе // Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 73-76.
13. Устав воинский // Полное собрание законов Baltic Humanitarian Journal. 2017. Т. 6. № 4(21)

Российской империи, с 1649 года. СПб.: Типография П отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии, 1830. Т. V. 1713-1719, № 3006. С. 203-453 [Электронный ресурс]. URL: http://www.nlr.ru/e-res/law_r/search.php (дата обращения 10.10.2017).

14. Яковлев Е.В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов: монография Челябинск: РБИУ, 2010. 316 с.

Статья поступила в редакцию 19.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МЕТКОЙ СТРЕЛЬБЫ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ МВД

© 2017

Афиногенов Тимофей Петрович, кандидат педагогических наук, доцент,
преподаватель кафедры «ТСО и ФП»

Синянский Владимир Александрович, преподаватель кафедры «ТСО и ФП»
*Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации,
филиал во Владивостоке*

(690000, Россия, Владивосток, улица Нейбута, 30, e-mail: rahmetv@mail.ru)

Аннотация. Данная тема рассматривает вопрос о практическое формирование навыков меткой стрельбы в процессе обучения курсантов образовательных учреждений МВД России, поскольку указанный навык объективно считается одним из важнейших при осуществлении сотрудниками ОВД своей профессиональной деятельности. В первую очередь, техника меткой стрельбы включает в себя умственный контроль за нажатием на спусковой крючок. Большинство курсантов, в силу неконтролируемого (на начальном этапе обучения меткой стрельбе) нервного напряжения, в момент выстрела делают резкое движение указательным пальцем, тем самым «дергая» спусковой крючок, что приводит к тому, что им не удается поразить мишень и выполнить упражнение. Выполняя тренировки с учебным оружием, всем курсантам удается плавно нажать на спусковой крючок, чтобы при этом оружие осталось в неподвижном положении. Однако, как только они выполняют те же упражнения с боевым оружием, нарабатанный навык теряется, поскольку возникает страх перед выстрелом. Для того чтобы побороть данный фактор, мы решили переключить внимание курсантов на психологическое напряжение перед болью укола пальца. В качестве такового мы посчитали возможным применение в процессе обучения обычной канцелярской кнопки, присоединенной к спусковому крючку и провели эксперимент, который дал свои положительные результаты.

Ключевые слова: стрелок, оружие, курсант, стрельба, меткость, страх стрельбы, психологическое напряжение, спусковой крючок, навык, психология, методика, формирование навыков, образовательные учреждения МВД России, канцелярская кнопка, эксперимент.

PECULIARITIES OF FORMATION OF SKILLS OF MARKSMANSHIP OF THE CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA

© 2017

Afinogenov Timothy Petrovich, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, lecturer in «TSO and OP»

Sinensky Vladimir Aleksandrovich, lecturer of the Department «TSO and OP»

*Far Eastern law Institute of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation, Vladivostok branch
(690000, Russia, Vladivostok, street of Neibuta, 30, e-mail: rahmetv@mail.ru)*

Abstract. This topic addresses the issue of the practical formation of skills by the marksmanship in the process of training cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, since this skill is objectively considered to be one of the most important when carrying out their professional activities by ATS officers. First and foremost, the technique of shooting marks includes mental control over the trigger. Most cadets, because of uncontrolled (at the initial stage of training marks shooting) nervous tension, at the time of the shot make a sharp movement with the index finger, thereby «pulling» the trigger, which leads to the fact that they can not hit the target and perform the exercise. Performing training with a training weapon, all cadets manage to smoothly pull the trigger so that the weapon remains in a stationary position. However, once they perform the same exercises with combat weapons, the acquired skill is lost, since fear arises before the shot. In order to overcome this factor, we decided to switch the cadets' attention to psychological stress before the pain of the finger pricking. As such, we considered it possible to use in the learning process the usual clerical button attached to the trigger and conducted an experiment that gave its positive results.

Keywords: shooter, weapons, cadet, shooting, accuracy, fear of shooting, psychological stress, trigger, skill, psychology, methodology, formation of skills, educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, clerical button, experiment.

В настоящее время особое внимание привлекает тема практического формирования навыков меткой стрельбы в процессе обучения курсантов образовательных учреждений МВД России. Данный вопрос имеет значение для практической деятельности сотрудников ОВД МВД России при осуществлении служебных задач, ведь они вправе, а иногда и обязаны применять огнестрельное оружие для пресечения опасных противоправных действий граждан.

В связи с вышесказанным, необходимо отметить, что теоретическая разработка проблемы формирования навыков меткой стрельбы курсантов образовательных учреждений МВД России находится на достаточно высоком уровне. Свои труды в данной сфере посвятили такие ученые, как: Л.М. Вайнштейн [1], А.И. Шипин [2] и другие. Представленные авторы рассматривали вопрос о технике меткой стрельбы в общих чертах, например, правильная стойка, фокусировка зрения на мушке в прорези целика, удобный хват оружия и т.д.

Основная задача стрелка сделать каждый выстрел метким. Меткий выстрел достигается за счет кучности стрельбы и совмещения кучности в центре мишени. Меткая стрельба зависит от умения стрелка выполнять в едином процессе три основных действия, такие как прицеливание, то есть наведения и удержания оружия

в районе (точке) прицеливания, затаивание дыхания и спуск курка, то есть действий, связанных с нажимом на спусковой крючок.

Правильное нажатие на спусковой крючок играет большую роль для производства меткого выстрела, а также является главным показателем степени подготовленности стрелка. Вследствие чего, большинство ошибок стрельбы исключительно из-за неправильного спуска крючка. Даже ошибки в прицеливании и колебании оружия могут показать уместный результат, но вот ошибки спуска неизбежно приводят к промахам.

Одной из самых частых ошибок, которая появляется при производстве выстрела, – «дерганье», то есть не плавное, даже резкое, нажатие на спусковой крючок. Особенностью данного действия является то, что дерганье сопровождается напряжением групп мышц, в результате чего происходит резкое нажатие всей кистью правой руки на рукоятку пистолета, нажатием на спусковой крючок не прямо назад, а вбок. Данные действия приводят к смещению оружия в сторону, поэтому меткого выстрела не получится. Можно сказать, что чаще всего данная ошибка проявляется у начинающих, мало-тренированных стрелков, которые только учатся основам контроля спускового крючка или же выработали неправильный рефлекс нажатия на спусковой крючок.

Следует отметить, что если вовремя не обнаружить у стрелка данные ошибки, то они станут у него выработанным рефлексом при стрельбе, что приведет к отсутствию меткости. В дальнейшем же, придется приложить много сил и времени, что бы избавиться от выработанных вредных навыков.

Цель нашей работы заключается в обучении курсантов образовательных учреждений МВД России плавного нажатия на спусковой крючок для недопущения дергания кисти при производстве выстрела.

На наш взгляд, техника меткой стрельбы включает в себя, в первую очередь, умственный контроль за нажатием на спусковой крючок – важно – оно должно быть плавным. Главная проблема заключается в следующем: большинство курсантов вовремя стрельбы испытывают сильное психологическое напряжение, в момент выстрела делают резкое движение указательным пальцем, тем самым «дергая» спусковой крючок, что, соответственно, приводит к тому, что им не удается поразить мишень и выполнить упражнение.

Было обращено внимание на то, что, выполняя тренировки с учебным оружием, всем курсантам удается плавно нажать на спусковой крючок, чтобы при этом оружие осталось в неподвижном положении. Но как только они выполняют те же упражнения с боевым оружием, наработанный навык теряется. Данный факт свидетельствует о том, что курсанты не способны самостоятельно побороть страх перед выстрелом, и для этого им необходим определенный «стимул».

В качестве такового мы посчитали возможным применение в процессе обучения специального метода. Нами была использована обычная канцелярская кнопка, путем присоединения ее к спусковому крючку, и проведен эксперимент.

Мы взяли металлическую канцелярскую кнопку, напильником зачистили ее острый конец, и путем оплавления (также возможно при помощи суперклея) присоединили ее круглый корпус к спусковому крючку пистолета Макарова, направив запыленный конец в сторону спусковой скобы (рисунок 1, 2).

Затем мы отобрали 10 курсантов с наименее сформированным навыком меткой стрельбы и предложили им произвести прицельный выстрел из данной конструкции. Перед началом эксперимента они произвели выстрел с одной руки на расстоянии 20 метров от мишени, 2 из числа указанных курсантов поразили мишень. После этого они произвели выстрел из представленной нами конструкции также на расстоянии 20 метров от мишени, выполняя все условия эксперимента. Теперь 7 из числа выбранных курсантов поразили мишень. Данный эксперимент проведен 3 раза (число и непосредственно участвующие лица не менялись), во втором случае мишень поразили 6 курсантов, в третьем – 8 из 10.

Далее было произведено подобное исследование, однако было выбрано 5 курсантов, а расстояние до мишени – 30 метров. По окончанию стрельбы, при осмотре мишеней было обнаружено, что поражено 4 из 5 целей.

Суть исследования заключалась в том, чтобы курсант, в ходе стрельбы, думал исключительно о том, как произвести плавное нажатие на спусковой крючок, не акцентируя внимание, как стоит мушка в прорези целика и как попасть в мишень. Безусловно, в данном случае также вероятно нервное и психологическое напряжение перед болью укола пальца, однако оно будет подавлять страх выстрела, следовательно, курсант не будет думать о факторах, от которых не зависит меткая стрельба, а лишь о том, чтобы произвести плавное нажатие на спусковой крючок, в процессе чего не уколоть палец.

После проведения эксперимента, мы выяснили у испытуемых, не поранили ли они палец, а также помогла ли им данная методика для формирования навыка меткой стрельбы, и смогут ли они в следующий раз подтвердить свои результаты без применения данной конструкции. На данные вопросы мы получили следующие

ответы:

1. Ни один из испытуемых не поранил палец, так как кнопка была достаточно заточена для того, чтобы испытывать терпимые болевые ощущения, способствующие плавному нажатию на спусковой крючок;

2. Данная методика им помогла, а также мы видим это из результатов проведенного эксперимента;

3. По поводу дальнейшего применения данной методики мнения разделились: половина испытуемых посчитала, что в следующий раз смогут подтвердить свой результат без применения данной конструкции, другая половина высказала точку зрения о том, что одного раза не достаточно, и они бы хотели выработать навык меткой стрельбы путем систематического применения данной методики.



Рисунок 1 – Канцелярская кнопка, присоединенная к спусковому крючку пистолета Макарова.



Рисунок 2 – Пистолет Макарова с присоединенной к спусковому крючку канцелярской кнопкой.

Таким образом, мы пришли к выводу, что плавное нажатие на спусковой крючок во время стрельбы, действительно, является важнейшим фактором формирования навыка меткой стрельбы у курсантов образовательных учреждений МВД России, с возможностью применения приведенной нами методики, которая в ходе проведенного нами эксперимента дала положительные результаты.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вайнштейн. Л.М. Оружие - пистолет: учебно - методическое пособие по стрельбе из пистолета / Л.М. Вайнштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1998. С. 96.
2. Щипин А. И. Огневая подготовка в органах внутренних дел: учебно-методическое пособие/ И. А. Щипин, Н. В. Ковшов, Е. В. Шестопалова, Е. Ю. Дьякова. – Издание 2-е, исправленное и дополненное. – М.: Моск. Унив. МВД России, Издательство «Щит-М», 2005. С. 238.

Статья поступила в редакцию 01.11.2017
Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА КОНТЕКСТНОГО ТИПА

© 2017

Бакленева Светлана Александровна, соискатель, старший преподаватель кафедры иностранных языков
Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия
имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина»
(394064, Россия, Воронеж, ул. Ст. Большевиков, 54 а, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается оптимизация самостоятельной деятельности курсантов посредством электронного учебника контекстного типа, анализируются учебники различных типов обучения, определяются функции, принципы, взятые за основу при разработке электронного учебника контекстного типа.

Использование программных электронных продуктов, разработанных непосредственно преподавателями, является одним из механизмов реализации возможностей современных информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку курсантов, оптимизации их учебно-познавательной деятельности. Главное назначение электронных программных продуктов в учебном процессе военного учебно-научного центра – активизировать самостоятельную работу курсантов при освоении основной образовательной программы. В отличие от традиционных форм и приемов организации самостоятельной деятельности обучающихся, при которых контролирующая, оценивающая и корректирующая функции принадлежат исключительно преподавателю, электронные ресурсные программы выполняют это в более быстром темпе с помощью автоматизированных средств обучения. Интенсивность и результативность самостоятельного усвоения учебного материала обеспечиваются определенными свойствами электронных программных продуктов, такими как интерактивность и автоматизация контроля и оценки знаний курсантов. Под интерактивностью следует понимать корректирующее воздействие, а также предоставление релевантной информации путем консультирования в ходе решения задачи. Компьютер в состоянии непрерывно реагировать на действия обучаемого сообщением, звуком, видеорядом и своевременно корректировать эти действия. Коррекция выражается в указании ошибок, ключевых слов или контекста, сообщении правильных ответов и направляющей информации, демонстрации правила или модели речевого поведения, отклонении неправильных ответов. Контролирующая функция заключается в способности компьютера автоматически измерять время исполнения операции и объем выполненного задания, сосчитать количество ошибок и посредством встроенной системы оценки получить результат учебной деятельности в виде баллов, процентов, очков и т. д. Самостоятельная работа по изучению иностранного языка в компьютерной среде предполагает самоорганизацию обучаемого, что требует экспликации структуры учебной деятельности, информирования его о том, что необходимо делать, чтобы получить желаемый результат. Экспликация структуры учебной деятельности нужна для выявления всех операций, которые должны быть выполнены над каждой новой порцией материала, чтобы достичь поставленной цели. Залогом успешной самостоятельной деятельности при помощи компьютера являются доступность информации, возможность выбирать режим работы в соответствии с уровнем подготовки, работа в собственном темпе, а также своевременный контроль и коррекция.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, электронный учебник контекстного типа, функции учебника, типы учебников, принципы.

OPTIMIZATION OF CADETS' INDEPENDENT ACTIVITY BY MEANS OF ELECTRONIC TEXTBOOK OF CONTEXTUAL TYPE

© 2017

Bakleneva Svetlana Alexandrovna, applicant, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages
Military Educational and Scientific Center of the Air Force «N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy»
(394064, Russia, Voronezh, 54 a St. Bolshevikov Str., e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. In the article optimization of independent activity of cadets by means of electronic textbook of contextual type is considered, textbooks of various types of training are analyzed, functions, principles, taken as a basis for development of electronic textbook of contextual type are determined. The use of software electronic products developed directly by teachers is one of the mechanisms for realizing the capabilities of modern information and communication technologies in teaching foreign languages to cadets and optimizing their educational and cognitive activities. The main purpose of electronic software products in the educational process of the military educational and scientific center is to activate the independent work of cadets when mastering the basic educational program. Unlike traditional forms and methods of organizing students' independent activity, in which supervisory, evaluating and correcting functions belong exclusively to the teacher, electronic resource programs do this at a faster pace using automated training facilities. The intensity and effectiveness of the independent assimilation of the educational material are provided by certain properties of electronic software products, such as interactivity and automation of control and assessment of cadets' knowledge. Interactivity should be understood as a corrective effect, as well as providing relevant information by consulting in the course of solving the problem. The computer is able to continuously react to the actions of the learner by message, sound, video sequence and to correct these actions in a timely manner. Correction is expressed in indicating errors, keywords or context, reporting correct answers and leading information, demonstrating a rule or model of speech behavior, rejecting incorrect answers. The monitoring function consists in the ability of the computer to automatically measure the execution time of an operation and the amount of a task performed, to count the number of errors and, through the built-in evaluation system, to obtain the result of learning activity in the form of scores, percentages, points, etc. Independent work on learning a foreign language in a computer environment involves self-organization of the trainee, which requires explication of the structure of learning activities, informing him about what needs to be done to obtain the desired result; / RTI & gt; Explication of the structure of educational activity is necessary to identify all the operations that must be performed on each new batch of material in order to achieve the goal. The key to successful independent activity with the help of a computer is the availability of information, the ability to choose the mode of operation in accordance with the level of preparation, work at your own pace, as well as timely monitoring and correction.

Keywords: independent activity, electronic textbook of contextual type, functions of a textbook, types of textbooks, principles.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Совершенствование информационных компьютерных тех-

нологий и их активное внедрение в учебный процесс в XXI веке нацеливает педагогов на поиск новых форм, методов и средств обучения специалистов военных ву-

зов. Одним из таких наиболее востребованных средств обучения в системе высшего образования является электронный учебник. Применение электронных изданий учебников в военных вузах МО РФ является основным требованием реализации первого этапа перехода к единой информационно-образовательной среде «Электронный вуз». Однако, стремительное внедрение нововведений не предполагает отрицание преимуществ, накопленных предыдущими поколениями педагогов. В этой связи важно выделить ведущие положительные характеристики печатного издания учебника (т.к., по мнению В.П. Беспалько, именно учебник является одним из основных средств обучения и повышения качества образования [1]), которые необходимо взять за основу при разработке электронного учебника, отвечающего требованиям современной системы высшего образования.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных раньше частей общей проблемы. Несмотря на единую оценку многих ученых (В.Г. Бейлинсон [2], В.П. Беспалько [1], И.Я. Лернер [3], И.С. Якиманская [4] и др.) роли учебника как ведущей среди средств обучения, единого подхода к типологии учебников в педагогической литературе не наблюдается. При определении типа учебника исследователи данного вопроса предлагают учитывать: способ постановки цели обучения (В.П. Беспалько [1]), отдельные функции или группы функций (И.Я. Лернер [2]), методическое основание (А.Р. Арутюнов [5]), типы обучения (Н.И. Тупальский [6]). Именно последний из перечисленных подходов выбран для нашего исследования в качестве основного. Разработанный Н.И. Тупальским подход предполагает взаимосвязь учебника и особенностей процесса обучения, исходя из основ проблемного, традиционного, программированного обучения и ряда других. Н.И. Тупальский подчеркивает, что к выполняемым функциям, качеству, объему, содержанию учебника предъявляются общие требования, однако, он (учебник) обязательно отражает специфику конкретной теории, взятой за основу. Иными словами, любой учебник, являясь специально созданным средством для достижения определенных результатов в условиях конкретного педагогического процесса, должен подвергаться оценке эффективности и качества его применения, начиная с момента его планирования до использования в учебном процессе.

Формирование целей статьи (постановка задания). В этой связи необходимо обратиться к рассмотрению проблемы выполняемых учебником функций, т.к. именно они раскрывают его возможности, позволяют выделить предъявляемые к нему требования и внести рекомендации по его использованию. Анализ научных работ (В.Г. Бейлинсон [2], Д.Д. Зуев [7], М.Н. Скаткин [8], и др.) по вопросу систематизации функций учебника позволил выделить следующие: *информативная* (фиксация социального и научного опыта для передачи его подрастающему поколению с целью образования); *трансформационная* (педагогическая переработка научных знаний с целью наилучшего их усвоения); *систематизирующая* (систематизация содержательной стороны и внешней структуры учебного предмета); *организация межкурсовых и междисциплинарных связей* (усвоение обучающимися базовых элементов содержания образования как целостной системы); *самоконтроля* (самостоятельное овладение знаниями и умениями, рациональной организации учебной деятельности); *самообразования* (отбор, структурирование и передача содержательной части любой учебной книги таким образом, чтобы предоставлять обучающемуся максимум возможных средств для самостоятельного овладения знаниями); *развивающая* (обеспечение условий для формирования и развития всей совокупности психических ресурсов обучающегося для дальнейшей активной, продуктивной,

самостоятельной деятельности); *воспитывающая* (гуманизация форм и содержания при предъявлении учебной информации) [9].

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Нами был проведен теоретический анализ наиболее востребованных на сегодняшний день типов учебников – традиционного, проблемного, программированного и электронного – с целью определения общих функций, принципов создания вузовского учебника. Теоретическое осмысление упомянутых учебников позволяет сделать вывод о том, что:

- традиционный учебник нацелен на репродуктивную деятельность обучающегося, который выступает в качестве объекта педагогического воздействия; познавательная деятельность минимизирована ввиду предоставления готовых знаний; индивидуальная работа отвергается в пользу групповой, ведущая функция - информационная, передача готовых знаний;

- проблемный учебник предполагает развитие продуктивной деятельности обучающегося, который в этом случае выступает в роли субъекта познавательной деятельности, мотивация к которой повышается через решение ситуативных проблем с элементами диалога; ведущей функцией является мышление;

- программированный учебник (в зависимости от вида) может способствовать как репродуктивной, так и продуктивной деятельности обучающихся, которые выступают объектами педагогического управления;

- формирует цикличность управления познавательной деятельностью обучающихся, которая организована монололично или с «иллюзией диалога» [10];

- индивидуальная работа обучающихся происходит с учетом лишь темпа и некоторого уровня сложности, исключая учет индивидуальных особенностей обучающихся;

- мотивация к изучению материала закладывается через усвоение информационной дозы, которая контролируется вопросами, ведущая функция - цикличность в управлении познавательной деятельностью обучающихся;

- электронный учебник нацелен на продуктивную деятельность обучающихся, которые рассматриваются как объект, так и субъект познавательной деятельности; управление познавательной деятельностью вариативно ввиду использования различных форм предоставления информации;

- при этом он (учебник) предполагает как индивидуальную, так и совместную деятельность обучающихся; дифференцированный подход осуществляется с учетом индивидуального темпа работы, индивидуальных интересов, уровня подготовки обучающегося, различных видов наглядности, наличия обратной связи;

- развитие самостоятельности как важного качества личности будущего специалиста происходит через рефлекссию, самоанализ, самоконтроль, самокоррекцию, возможность самостоятельного выбора материала для более детального изучения темы и т.д.

Ведущая функция электронного учебника ориентирована на развитие мышления обучающегося, развитие творческой составляющей с целью принятия самостоятельных решений в нестандартных ситуациях [11]. Опираясь на разработанный А.А. Вербицкий контекстный подход, считаем возможным предложить электронный учебник контекстного типа (ЭУКТ), поскольку он направлен на моделирование будущей профессиональной деятельности курсантов, что особенно важно в военном вузе. Считаем ЭУКТ наиболее востребованным и сообразным для современной системы высшего образования с точки зрения адекватного отбора как содержания вузовского обучения, так и соответствующих ему педагогических технологий с учетом специфики профессионального образования [12]. Учитывая основные принципы контекстного обучения, предложенные

А.А. Вербицкий, нами были отобраны принципы, адекватные для целей нашего исследования: профессиональной направленности (последовательное моделирование проблемных профессиональных ситуаций, а также форм и содержания учебной деятельности как целостной системы); вариативности (с точки зрения: организационных форм; типов взаимодействия обучающегося и ЭУКТ; предоставления учебных материалов), аутентичности (использование оригинальных материалов с точки зрения «языкового оформления» и «принадлежности к специальности», что позволит познакомить курсантов с «миром профессии» и повысить мотивацию к обучению [12]), проблемности (стимулирование обучающегося к поисковой деятельности, формирование творческого отношения к изучаемому предмету, развитие самостоятельности [13, с. 67]). Следует отметить, что эффективность учебника контекстного типа зависит от того, насколько грамотно в него будут вписаны активные формы и методы обучения, выделенные нами при анализе литературы по вопросу применения наиболее продуктивных элементов различных типов учебников и анализа возможности их применения в ЭУКТ.

Как отмечает А.А. Вербицкий, важно, чтобы содержательная часть учебника отражала реальный мир будущей профессии обучающегося [10, с. 74]. Такая реализация возможна при переходе от одной базовой формы деятельности обучающегося, присущей контекстному образованию, к другой: учебная деятельность академического типа -> квазипрофессиональная деятельность -> учебно-профессиональная деятельность [14]. При таком подходе к организации учебного процесса посредством ЭУКТ, важно отказаться от простой передачи знаний от преподавателя к обучающемуся, т.к. эти знания не наполнены для него личностным смыслом. Иными словами, ЭУКТ должен представлять собой некий целостный проект квазипрофессиональной деятельности обучающегося, объединяющий в себе как учебную, так и будущую профессиональную деятельность [15]. В этом случае усвоение знаний происходит не изолированно от реальной профессии, а путем «наложения на канву будущей профессиональной деятельности». Кроме того, поскольку в контекстном обучении целью является овладение обучающимися будущей профессиональной деятельностью, проблемная постановка вопросов активизирует их интеллектуальные возможности, поскольку порождает потребность в приобретении новых знаний. В этом случае решение поставленной задачи является уже целью поставленной не «извне», но самостоятельно, в результате чего полученные знания становятся наполненными смыслом.

Описывая ЭУКТ как средство оптимизации самостоятельной деятельности курсантов, также важно определить тип отношений между преподавателем и обучающимся и то, какая роль ему отводится при выполнении заданий, предложенных в учебнике. Поскольку обучающийся изначально находится в деятельности пассивной позиции, используя ЭУКТ курсант выступает в роли субъекта познавательной и будущей профессиональной деятельности [16, с. 54-59]. Это означает, что задания учебника должны быть сформулированы таким образом, чтобы усвоение знаний происходило путем разрешения заданных профессионально-ориентированных ситуаций, что способствует развитию познавательной и профессиональной мотивации через личностное включение обучающегося.

Разработанный нами ЭУКТ используется в рамках дисциплины «Иностранный язык» с опорой на специальность «Применение и эксплуатация средств и систем специального мониторинга», т.к. знание иностранного языка для специалистов этого профиля важно и в плане необходимости владения базовой терминологией, применяемой в профессиональной деятельности, и в плане динамично развивающейся отрасли, требующей оперативного обмена информацией не только на родном, но

и на иностранных языках. Реализация межпредметных связей, необходимых для овладения профессиональными знаниями, представлена в разделах ЭУКТ, предусмотренных учебным планом ВУНЦ ВВС ВВА (г. Воронеж) «Основы беспилотных летательных аппаратов». Содержание данного раздела ориентировано на ознакомление курсантов с основами беспилотных летательных аппаратов, историей их происхождения и развития, их преимуществами и недостатками, перспективами их развития.

Преимуществом именно электронной версии учебника контекстного типа является возможность включения не только текстовой информации, но и аутентичных аудио- и видеоматериалов, которые выступают как наглядность, обеспечивая лучшее усвоение материала, и как дополнительные источники информации, необходимые для подготовки отчетности о проделанной самостоятельной работе в часы внеаудиторной деятельности в виде презентаций, докладов и т.д. [17]. Кроме того, ряд аудио- и видеосегментов содержит проблемные ситуации (Э.П. Комарова), способствующие более реалистичному погружению в профессиональную среду во время занятий и при организации самостоятельной деятельности курсантов [18]. При этом варианты проблемных ситуаций курсанты предлагают самостоятельно, используя справочные материалы ЭУКТ или знания, полученные при изучении специальных дисциплин.

ЭУКТ «Профессиональный английский: применение и эксплуатация средств и систем специального мониторинга» состоит из 8 разделов (Unit), грамматического блока, дополнительных текстов, справочных материалов и дополнительных видеоматериалов [19]. Учебник монолингвален (английский язык), в данной статье описание разделов ЭУКТ и заданий приводится в переводе. Структура каждого раздела унифицирована:

- Word list (введение профессионально-ориентированной лексики по изучаемой теме) [20].

Для отработки лексики и терминов в контексте будущей специальности выполняются различные задания: дайте определение предложенному термину с использованием англоязычного глоссария; сопоставьте синонимы / антонимы; ответьте на вопросы и т.д.

- Grammar (грамматика)

Введение и отработка грамматического материала проходит на материале аутентичных текстов по специальности.

- Reading (чтение)

Каждый раздел содержит аутентичные тексты: основной и дополнительные, направленные на развитие различных видов чтения (изучающее, ознакомительное, поисковое, просмотровое).

- Comprehension (понимание изученного материала)

Предполагает выполнение заданий на понимание изученного материала: определите верно/неверно высказывание; выберите верный вариант из предложенных; закончите высказывание; ответьте на вопросы.

- Speaking (говорение)

Предполагает спонтанное (в рамках занятия) и подготовленное (с подготовкой во внеаудиторное время) высказывание и ведение беседы на заданные темы. Для выполнения этого задания в ЭУКТ предусмотрен раздел Supplementary Texts (дополнительные тексты), Video (видео), которые содержат дополнительную информацию для подготовки к беседе.

Ввиду того, что работа курсантов военных вузов в сети интернет ограничена, а способность работать с большими объемами информации (подбор, анализ, конспектирование и т.д.) является необходимым для самостоятельной деятельности будущего специалиста, переход к разделам электронного учебника «Supplementary Texts» и «Video» осуществляется через гиперссылки, при этом тексты и видеоматериалы собраны вместе без деления на темы. Цель такой организации разделов ЭУКТ заключается в том, чтобы курсанты самостоя-

тельно научились отбирать необходимый материал по изучаемой теме (имитация насыщенной информационной среды интернет).

- Writing (письмо)

В этой части предложен дополнительный текст для написания аннотаций, эссе.

- Testing (тестирование)

В каждом разделе представлены интерактивные тесты, после выполнения которых каждый обучающийся может увидеть статистику правильных/ неправильных ответов, что позволяет оценить качество усвоенного материала. В случае необходимости тестирование можно пройти повторно.

- Outclass Activity (внеаудиторная самостоятельная деятельность)

Этот раздел направлен на формирование и развитие навыков самостоятельной деятельности курсантов, содержит дополнительные видеоматериалы, аутентичные тексты, справочные материалы и различные варианты заданий для подготовки отчетности по изучению темы (презентации, доклады, написание эссе) и углубленного изучения темы.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, электронный учебник контекстного типа включает совместную деятельность преподавателя и курсантов, направленную на развитие навыков самостоятельной деятельности курсантов, их саморазвитие и самосовершенствование в их будущей профессиональной деятельности. От того, насколько методически, психологически, педагогически грамотно будет продумана преподавателем система организации самостоятельной деятельности курсантов посредством ЭУКТ, зависит их «готовность к самостоятельной деятельности», которая является показателем «сформированных общих и профессиональных компетенций» выпускника военного вуза. В данной связи учебник (в рамках данного исследования – электронный учебник контекстного типа) является основным средством обеспечения учебного процесса и непосредственно влияет на его эффективность и качество.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. М.: Педагогика, 1998. 160 с.
2. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: Характеристика, подготовка, конструирование учеб. изданий. М.: Книга, 1986. 286 с.
3. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения /Под ред. И.Я. Лернера, Н.М. Шамаева. ч. I. М.: РАО, 1992. 169 с.
4. Якиманская И.С. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (Круглый стол) // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 69-71.
5. Арутюнов А.Р. Конструирование и экспертиза учебника: Метод. рекомендации для авт. учеб. и учеб. пособий, сост. учеб. курсов и рецензентов учеб. курсов и рецензентов учеб. лит. По рус. Яз. Для иностранцев (РКИ) и по иностр. яз. (ИЯ) / Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. Фак. Повышения квалификации преподавателей РКИ, Комис. по учеб. М., 1987. 109 с.
6. Тупальский Н.И. Система требований к учебникам для высшей и средней школы. Минск: Высшая школа, 1986. 63 с.
7. Зуев Д.Д. Школьный учебник. М.: Педагогика, 1983. 240 с.
8. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1980. 96 с.
9. Антонова С.Г., Тюрина Л.Г. Структура, содержание и дидактические основы учебных изданий. Университетская книга, 2000, № 111. С. 30-35.
10. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 268 с.
11. Бекоева М.И. Условия оптимизации профессиональной успешности студентов в современных условиях Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

//Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 63-65.

12. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 208 с.

13. Вербицкий А.А. Контекст как смыслообразующая психологическая категория. Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 г. Т. II – В-Г, СПбУ, 2003. С.98-101.

14. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск: ТетраСистемс, 2003. 176 с.

15. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение /Монография. М.: ИЦПКПС, 1999. 75 с.

16. Комарова Э.П. Формирование поликультурной личности в компетентностном формате //Среднее профессиональное образование. 2013. №12. С. 9-10.

17. Ларина Т.В. Профессионально-ориентированная ситуация в педагогическом процессе //Мир образования – образование в мире. 2006. № 3. С. 54-59/

18. Комарова Э.П. Формирование готовности будущих специалистов международного туризма к общению с представителями разных культур / Э.П. Комарова, Ради Хмуд Джассим // Перспективы науки. 2010. №6 (8). С. 44-47.

19. Шевченко О.А. Использование технологий контекстного обучения как средство оптимизации учебного процесса в вузе // Образовательные технологии в практике современной школы как фактор развития личности: Материалы городской научно-практической конференции: Старый Оскол: ООО «ТНТ», 2006. С. 79-82.

20. Ларина, Т.В. Функции дидактического сопровождения самостоятельной учебной деятельности курсантов в повышении качества военного образования // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. Т. 10. № 3.2. С. 142-144

Статья поступила в редакцию 03.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.178

**АНАЛИЗ ЭТИОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ
У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НАГРУЗОК
И ПУТИ ИХ НИВЕЛИРОВАНИЯ**

© 2017

Барсукова Елена Владимировна, аспирант кафедры педагогики
Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
(300026, Россия, Тула, пр. Ленина, 125, e-mail: barselena87@gmail.com)

Аннотация. В последнее время отмечается рост эмоциональной нестабильности среди лиц подросткового и молодого возраста (школьников и студентов). Данное состояние способно оказывать деструктивное влияние как на развитие молодой личности, уровень жизни и социальной адаптации, так и на успеваемость и объем усвоения учебного материала. В некоторых случаях повышенный уровень тревожности связывают с выраженностью нагрузок во время образовательного процесса, что формирует патологический замкнутый круг. Статья посвящена установлению и анализу этиологических факторов эмоциональной нестабильности у школьников и студентов в контексте образовательных нагрузок, а также разработке путей их нивелирования. В статье выделены и описаны восемь ключевых факторов, способствующих развитию эмоциональной нестабильности и повышенного уровня тревожности у школьников и студентов: модус экстраполяции иллюзорного мира на реальный; модус ананкастной направленности личности; особенности личности, нервно-психических и гуморальных процессов, а также анатомо-морфологические особенности; индуцируемая тревожность; период пубертата; тенденция к обеднению межличностных связей; стрессогенные факторы непосредственно связанные и не связанные с учебным процессом. А также предложена комбинация психопрофилактических подходов к недопущению развития эмоциональной нестабильности у школьников и студентов в контексте образовательных нагрузок.

Ключевые слова: эмоциональная нестабильность, тревожность, стресс, подростки, студенты, высшее образование, психопрофилактика.

**ANALYSIS OF THE ETHIOLOGICAL FACTORS OF EMOTIONAL INSTABILITY
IN SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL
LOADS AND THE WAYS OF THEIR NIVELING**

© 2017

Barsukova Elena Vladimirovna, postgraduate student of the Department of pedagogy
Tula State Pedagogical University
(300026, Russia, Tula, Lenin Avenue 125, e-mail: barselena87@gmail.com)

Abstract. Recently, there has been an increase in emotional instability among adolescents and young adults (schoolchildren and students). This state is able to exert a destructive influence both on the development of the young person, on the level of life and social adaptation, and on the progress and volume of mastering the educational material. In some cases, an increased level of anxiety is associated with the severity of the loads during the educational process, which forms a pathological vicious circle. The article is devoted to the establishment and analysis of the etiological factors of emotional instability in schoolchildren and students in the context of educational loads, as well as the development of ways for their leveling.

The article singles out and describes eight key factors contributing to the development of emotional instability and an increased level of anxiety in schoolchildren and students: the mode of extrapolation of the illusory world to the real; modus anankastic orientation of the person; features of personality, neuropsychiatric and humoral processes, as well as anatomical and morphological features; induced anxiety; pubertal period; tendency to impoverishment of interpersonal relationships; stress factors directly related and not related to the learning process. And also a combination of psycho-preventive approaches to prevent the development of emotional instability in schoolchildren and students in the context of educational loads.

Keywords: emotional instability, anxiety, stress, adolescents, students, higher education, psycho prophylaxis was proposed.

Актуальность исследования. Потребность в разработке новых модусов поведения, обусловленная стремительной модификацией образа и качества жизни в современном мире, способна привести к нарушению толерантности к психическим и психологическим нагрузкам среди лиц подросткового и молодого возраста. Возрастание уровня психоэмоционального стресса, спровоцированного ускоренным ритмом жизни, а также завышенными требованиями в контексте образовательно-педагогического процесса, способствует повышению уровня личностной и реактивной тревожности, возникновению эмоциональной лабильности, эксплозивности и нестабильности фона настроения означенной категории лиц. Эмоциональная несдержанность, присущая лицам пубертатного возраста в силу эндокринной перестройки организма, под воздействием стрессовых факторов способна экзацирироваться до патологических форм эмоциональных и тождественных им поведенческих реакций, приводить к выражено негативистичному и импульсивному реагированию на нейтральные внешние факторы [1, 2].

Ряд исследователей отмечают повышение эмоциональной возбудимости у школьников и подростков в последние десятилетия, связь которой легко прослеживается с выраженностью нагрузок во время образовательного процесса. При этом эмоциональная нестабильность отмечается не столько во время часов обучения, сколько

вне их, и проявляется возникновением внешне неспровоцированного ощущения беспокойства и тревоги, а также резкими перепадами настроения у обучающихся: эпизоды бурного восторга и необузданной радости резко сменяются состоянием апатии и безразличия.

Страх, печаль, гнев, чувство неудовлетворенности с которыми нередко сталкиваются школьники и студенты, у лиц с интактной эмоциональной сферой, провоцируют зачастую развитие эустресса (полезной тревожности), тогда как в при повышенной эмоциональной реактивности данные чувства способны инициировать выраженный дистресс [3, 4].

Вышеописанные деструктивные эмоциональные проявления склонны патологически влиять на социальное поведение лиц подросткового и молодого возраста, их социальную адаптацию, а в отдельных случаях, приводить к делинквентному поведению, а также отражаться на успеваемости и уровне усвоения учебного материала.

Вышеуказанное позволяет заключить, что качество жизни, полноценное психическое и эмоциональное развитие молодой личности в школьной и студенческой среде напрямую зависит от состояния эмоциональной сферы обучающихся [5].

Решение проблемы эмоциональной нестабильности у лиц подросткового и молодого возраста – школьников и студентов – носит комплексный характер и во многом

зависит от своевременного внедрения медицинских психопрофилактических мероприятий, а также гармонизации социально-общественных отношений и коррекции образовательно-воспитательных подходов [6].

Данные интервенции невозможны без четкого понимания причин эмоциональной нестабильности у школьников и студентов в контексте образовательных нагрузок.

Поэтому целью исследования стало – установить и проанализировать этиологические факторы эмоциональной нестабильности у школьников и студентов в контексте образовательных нагрузок для разработки путей их нивелирования.

Материалы и методы исследования: контент-анализ литературы по теме исследования.

Результаты исследования. Результаты анализа литературы позволили установить следующие этиологические факторы эмоциональной нестабильности у лиц подросткового и молодого возраста – школьников и студентов – в контексте образовательных нагрузок в условиях учебного процесса.

1. Модус экстраполяции иллюзорного мира на реальный, который влечет диссоциацию между ожидаемыми и реальными событиями. Несоответствие происходящего вокруг заранее сформированному – иллюзорному – неверному представлению зачастую вызывает ощущение внутренней дисгармонии, и, как следствие, повышение уровня тревожности. Сталкиваясь с действительностью, отличной от ожидаемой, подросток непреднамеренно углубляется в беспочвенные опасения из-за чего воспринимает объективный окружающий мир в мрачных тонах [7].

2. Модус ананкастной направленности личности. Зачастую данный феномен обусловлен снижением внутренней уверенности в своих силах, неуверенностью в себе – *lack of self-confidence*, которые формируются вследствие характерных для современного общества чрезмерного давления на ребенка, завышенных требований по отношению к нему на фоне подавления самостоятельности, сужения «зон свободы», требования действий и мышления исключительно в ранее установленных узких рамках, запугивания осуждением общества, что провоцирует постоянное ожидание неодобрения со стороны окружающих. Опасение совершить ошибку обуславливает постоянное пребывание ребенка в мире собственных страхов и иллюзий осуждения, непринятия окружающими, создает некомфортную атмосферу и провоцирует повышение уровня тревожности. В свою очередь, постоянное чувство тревоги усугубляет внутренние комплексы, затрудняет межличностное общение и адаптацию в социуме [1].

3. Особенности личности, нервно-психических и гуморальных процессов, а также анатомо-морфологические особенности. Существует мнение, что тревожность выступает в качестве естественного состояния человеческой нервной системы, психической субъективной реакции человека на происходящие во внешней среде вокруг индивида процессы. С возрастом происходит стабилизация нервной системы, человеком обретается жизненный опыт и «иммунитет» на всевозможные социальные, общественные и бытовые проблемы, однако, в некоторых случаях типологические особенности нервной системы, характера и темперамента не позволяют достичь необходимой эмоциональной «адаптации».

Можно выделить следующие группы, относящиеся к данному пункту.

А) Повышенный уровень личностной тревожности, когда на широкий спектр обычно не стрессогенных бытовых и межличностных ситуаций человек склонен реагировать гиперболизированно. В данном случае даже незначительная образовательная нагрузка будет вызывать эмоциональное напряжение, тревогу.

На формирование повышенной личностной тревожности могут оказывать влияние следующие особенно-

сти, выделенные группой ученых под руководством О. Г. Мельниченко: неуравновешенность, робость, неуверенность в собственном «я», взвинченность, напряженность и фрустрация [8].

С научной позиции, в настоящий момент следует отметить недостаточность изучения нейрофизиологических процессов возникновения тревожности. По утверждению некоторых известнейших специалистов в сфере психодинамики и психиатрии, а именно, таких как Зигмунд, Фрейд, Карл Юнг и Мелани Кляйн, в качестве причины тревожности выступает взаимодействие субъективного восприятия происходящих событий, эмоциональной зрелости и вегетативных явлений.

Как считают медики, люди с высокой тревожностью имеют высокие притязания и главным образом выступают максималистами.

Б) Слабая нервная система. Доказано, что у детей, подростков, взрослых со слабой нервной системой имеется склонность к высокой тревожности. Так, согласно тестированию, проведенному исследователями с применением психоаналитического опросника Тейлора, выяснилось, что среди детей младшего и среднего возрастов с высокой тревожностью 86% обладают слабой нервной системой [9].

В) Дисбаланс процессов возбуждения и торможения. Согласно последним исследованиям, среди школьников старших классов и студентов первых курсов с высокой тревожностью отмечается нарушение соотношения процессов, которые отвечают за возбуждение и торможение.

Д) Зависимость тревожности от уровня воздействия ретикулярной формации на кору головного мозга. Так, у пациентов с высокой тревожностью отмечается большая величина кожно-гальванической реакции (выступающей в качестве индикатора реакций вегетативной нервной системы, которая связана с активностью *ретикулярной формации* головного мозга) в состоянии покоя по сравнению с пациентами, обладающих низким порогом тревожности [4].

Е) Повышенное содержание молочной кислоты (лактата). Согласно последним данным, оно наблюдается в крови людей с высокой тревожностью. Зачастую у пациентов данной группы постепенно происходит выявление проблем в работе эндокринной системы, также и обнаружение серьезных нарушений функциональности вегетативной системы организма [3].

Ж) Анатомо-морфологические особенности. Есть предположение нейрохирургов, что высокая тревожность может быть вызвана повышенной активностью лобных долей мозга человека.

4. Индуцируемая тревожность. Отмечено, что эмоциональное состояние подростка является подверженным коррекции со стороны средств подачи информации и психологическому давлению от общества и социальной группы, повышенный уровень тревожности у всей группы, учителя или преподавателя, применение повышенного тона при вербальной коммуникации и пр. В этом случае подростки перенимают общий заданный эмоциональный фон индуктора, и, в случае деструктивной индукции, уровень тревожности у индуцируемого повышается даже без наличия стрессогенных факторов [10].

5. Период пубертата, который совпадает с учебной в школе, сопровождается формированием гормонального дисбаланса в растущем организме. Меняющийся гормональный фон оказывает влияние на поведение подростка, приводит к «естественной» эмоциональной нестабильности. Закономерно, что любые стрессогенные факторы в этот период будут находить более выраженный эмоциональный отклик подростка, нежели в другие периоды жизни. Для девочек такое явление выражено в более ярких формах. Формирование тревожности происходит на фоне биологических изменений в организме, которые связаны с изменением антропометрических параметров и появлением менархе – переживания о последствиях происходящих биологических изменений,

чрезмерная акцентуация на восприятии внешних изменений окружающими и пр. Для мальчиков такое явление тоже может иметь связь с половой конституцией, поскольку их многие психологические комплексы и необоснованные опасения имеют связь с мнимой половой несостоятельностью.

6. Тенденция к обеднению межличностных связей. Факторы, приводящие к развитию коммуникативных трудностей разнообразны. К ним можно отнести диспозитивные факторы, связанные с проблемами со здоровьем и замедлением психического развития; психодинамические факторы, особенности характера, а также социокультурные факторы; все они наносят отпечаток на образ жизни подростка, способствуют развитию принужденной робости и, как следствие, повышение уровня тревожности [11].

Отдельно следует выделить обеднение межличностных связей за счет превалирования онлайн общения. Возможности, предоставляемые новыми техническими средствами коммуникации привели к резкому снижению реальных физических контактов на уровне «человек – человек», «одноклассник – товарищ – друг», «сокурсники – коллеги – друзья».

Интернет, телевидение, компьютерные игры отрицательным образом влияют на формирование коммуникативных личностных качеств подростков. Под их влиянием, как и общения в социальных сетях подрастающее поколение постепенно уходит от реальности, становится заложником виртуальной реальности, наполненной мнимым благополучием. При постоянном нахождении за гранью реальности, в мире иллюзий, у молодой, растущей личности проявляется острая нехватка реальной и объективной оценки действительности. При возврате в реальную среду, данные лица невольно с опаской осуществляют оценку происходящего, оперируя стереотипами и формируя неверные выводы. Такое состояние усугубляется по причине отсутствия жизненного опыта и реальных инструментов, которые позволяют осуществлять решение возникших проблем и поставленных задач. Виртуальный мир, где часто бывают школьники, не может в таком случае продемонстрировать естественный механизм по преодолению возникших трудностей [7].

При доминировании онлайн взаимодействия зачастую сужается круг реального общения и обмена эмоциями, что приводит к утрате способности адекватного реагирования на бытовые и межличностные ситуации вне онлайн среды в сторону либо обеднения эмоциональных реакций, либо, наоборот, их гиперболизации, эмоциональной нестабильности.

Так, многими исследователями отмечается, что на поведении молодого поколения слишком отрицательно влияет ограниченность личностных коммуникативных контактов на уровне дом, двор, улица, школа, институт. В результате отсутствия в их жизни объективной реальности с ее сложностями, проблемами и трудностями, появляется замкнутость, и развиваются внутренние комплексы. Как считают психологи, в настоящий момент школьники и студенты в основном лишены возможности получения реального жизненного опыта, совершенствования собственных навыков, качеств и привычек, что неизбежно влияет на эмоциональное состояние [12].

7. Стрессогенные факторы непосредственно связанные с учебным процессом: хронические, такие как увеличение учебных нагрузок, а также острые – период сдачи экзаменов. Так, в ходе проведенного учеными исследования с привлечением студентов первых курсов и учеников старших классов общеобразовательных школ удалось обнаружить флюктуацию адаптационных возможностей молодежи в разные периоды обучения.

В большинстве случаев среди школьников и студентов отмечался рост состояния тревожности по мере увеличения учебных нагрузок, что было связано с чувством беспокойства и страхом перед возможностью не осво-

ить весь объем материала, истощением адаптационных возможностей организма вследствие продолжительного умственного труда. В отдельных случаях это приводило к переходу тревожности на новый уровень, страх и тревога становились постоянными ощущениями. В то же время, у молодых людей с нормальной устойчивой нервной системой происходила постепенная адаптация к возросшим учебным нагрузкам [13]. В контексте острых психотравмирующих ситуаций в рамках учебного процесса отмечалась четкая тенденция к адаптации к ним по мере обучения. Так, более 70% школьников старших классов к концу первого семестра демонстрируют низкую тревожность, тогда как для студентов этот период характеризуется максимальными показателями роста тревожности, что связано с наступлением зимней сессии, а, следовательно, с увеличением количества стрессовых ситуаций в рамках учебного процесса, в том числе, озабоченностью студентами степенью освоения учебного материала, необходимостью подготовки к экзаменам, переживанием об их результатах [14]. Для студентов же старших курсов тревожность в момент сессии также представляет собой явление естественное, тем не менее, она не обладает в этом случае таким массовым и обостренным характером. Данная ситуация происходит потому, что молодые люди уже смогли осуществить адаптацию к существующей обстановке. Возникла ломка динамических стереотипов предыдущих условий жизнедеятельности и отношения к учебе [12].

8. Стрессогенные ситуации напрямую не связанные с учебным процессом, но оказывающие на него влияние; в свою очередь повышенные образовательные нагрузки способны приводить к гиперболизированной эмоциональной реакции на не связанные с учебой стрессогенные ситуации. К основным из них можно отнести следующие:

А) Аффективные реакции на события, ситуации и объекты закономерно влияют на эмоциональное состояние людей всех возрастных групп, включая подростков и людей молодого возраста, которое опосредованно переносится и на учебный процесс.

Б) В значительной мере повышению степени тревожности у молодого поколения способствуют социально-общественная окружающая обстановка, микроклимат в семье и в социуме. Напрямую не фокусированные на подростке, дисгармоничные внутрисоциальные и внутрисемейные взаимоотношения способны привести к повышению уровня тревожности и эмоциональной нестабильности подростка.

Невзирая на то, что состояние тревожности главным образом является нормальной реакцией нервной системы человека на окружающую среду, в настоящий момент отмечается тенденция к увеличению числа школьников и студентов с психическими отклонениями и социальной дезадаптацией по причине эмоциональной нестабильности. Благодаря существующей обстановке происходит возникновение опасений, поскольку главным образом в качестве причины развития неврозов и психиатрических заболеваний среди подрастающего поколения выступает слишком повышенная тревожность. Оценка текущей ситуации с состоянием здоровья подростков заставляет говорить педагогов и медиков о необходимости четкого планирования адаптации молодого поколения к умственным нагрузкам во время учебы и необходимости проведения психопрофилактических мероприятий.

Нами предлагается следующая комбинация психопрофилактических подходов к недопущению развития эмоциональной нестабильности у школьников и студентов в контексте образовательных нагрузок.

Первым психопрофилактическим шагом должно является выявление школьников и студентов, входящих в группу риска возникновения эмоциональной нестабильности в контексте образовательных нагрузок. Выявленные нами этиологические факторы эмоцио-

нальной нестабильности у лиц подросткового и молодого возраста в контексте образовательных нагрузок в условиях учебного процесса призваны помочь в выявлении лиц, входящих в группу риска с последующей целевой коррекцией доминирующего фактора риска.

Ранее полученная информация в процессе изучения проблемы, может в настоящий момент выступать в качестве базовой модели для оценки психологического состояния школьников и студентов, анализа влияния социально-бытовых аспектов взросления и формирования личности на уровень тревожности. С помощью использования классических и традиционных методов исследований психического состояния подростков в современных условиях, необходимо делать поправку на существование новейших внешних раздражителей, на меняющуюся среду обитания молодых людей.

Второй психопрофилактический шаг направлен на проведение разъяснительной работы среди школьников и студентов, в том числе не входящих в группу риска, об этиологических факторах, способных вызывать эмоциональную нестабильность в контексте образовательных нагрузок и пути их нивелирования. Особое внимание предлагается уделять работе по формированию реального отношения к происходящим событиям и реальным фактам. Молодые люди нуждаются в оптимизации своего личного времени и повышения продуктивности саморазвития [15].

Третий психопрофилактический шаг направлен на взрослых, непосредственно взаимодействующих со школьниками и студентами. Родители и педагоги имеют возможность осуществить существенное снижение общественного давления, оказываемого на подрастающее поколение в ходе ежедневного общения. В результате грамотной подачи постановки решения проблемы, спокойного общения и отсутствия бытовых конфликтов происходит снятие возникшего напряжения у школьников и студентов. Молодые люди должны осуществлять получение от взрослых подсказки реального метода решения вопросов, психологической поддержки и физической помощи в преодолении трудностей [16].

В рамках профилактики возникновения повышенной тревожности в группе риска, а также у лиц с уже высоким уровнем тревожности рационально применение физиотерапии [17 – 19]. Как один из методов коррекции психоэмоционального стресса и снижения уровня тревожности хорошо зарекомендовала себя такая физиотерапевтическая методика как мезодиэнцефальная модуляция (МДМ-терапия) [20 – 22].

Выводы. Повседневная жизнь человека сопровождается целым рядом стрессогенных факторов, находящихся в своем отображении в реакциях нервной системы на имеющиеся раздражители. Считается, что наличие незначительного уровня тревожности можно рассматривать в качестве физиологической нормы. У одних людей этот уровень не превышает нормативных границ, давая основания говорить об уравновешенности и адекватности личности, у других, наоборот, уровень тревожности находится на высоком уровне, влияя на его поведение, поступки и место в общественных отношениях.

Эмоциональная нестабильность школьников и студентов, с которой сталкиваются учителя и преподаватели, доказала свое деструктивное влияние на объем усвоения учебного материала, а также уровень жизни и социальную адаптацию рассматриваемого контингента, что потребовало выявления и анализа этиологических факторов эмоциональной нестабильности у школьников и студентов в контексте образовательных нагрузок для разработки путей их нивелирования.

Нами выделены восемь основных этиологических факторов эмоциональной нестабильности у школьников и студентов в контексте образовательных нагрузок: модус экстраполяции иллюзорного мира на реальный; модус ананкастной направленности личности; особенности личности, нервно-психических и гуморальных про-

цессов, а также анатомо-морфологические особенности; индуцируемая тревожность; период пубертата; тенденция к обеднению межличностных связей; стрессогенные факторы непосредственно связанные и не связанные с учебным процессом.

С учетом выделенных этиологических факторов эмоциональной нестабильности нами разработана комбинация психопрофилактических подходов к недопущению развития эмоциональной нестабильности у школьников и студентов в контексте образовательных нагрузок.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лукацкий М. А., Остренкова М. Е. Психология. – М.: ГЭОТАР-Медиа. – 2007. – 416 с.
2. Утюж А. С., Загорский В. А., Юмашев А. В., Нефедова И. В., Лушков Р. М. Оценка психоэмоционального статуса и анализ уровня тревожности у студентов первого курса медицинского университета // Роль науки в развитии общества сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. – 2016. – С. 148-157.
3. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, – 2011. – 256 с.
4. Бусловская Л. К. Адаптация студентов и школьников к учебным нагрузкам // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 38.
5. Лорие И. Э. Функциональные неврозы ЖКТ - неврозы желудка. // Клиническая медицина. – 1954. – № 4. – С. 10 – 22.
6. Лебедева М. О. Соматоформные расстройства (аспекты конституционального предрасположения). // Ипохондрия и соматоформные расстройства / под ред. А.Б. Смулевича. – М, 1992. – С. 64 – 78.
7. Юмашев А. В., Павлов В. А., Адмакин О. И., Кузьминов Г. Г., Нефедова И. В. Анализ применения мезодиэнцефальной модуляции в коррекции стрессовых нарушений // Вестник неврологии, психиатрии и нейрохирургии. – 2016. – № 12. – С. 38 – 48.
8. Барсукова Е. В. Влияние тревожности на формирование личности в современном мире // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №11(3). – С 17 – 22.
9. Алешкин Н. И. Личностные особенности учащихся с трудностями общения / Дисс. канд. псих. наук. – СПб, 1997. – С. 55.
10. Utyuzh A. S., Admakin O. I., Nefedova I. V., Zaharov A. N., Yumashev A. V. SITUATIONSBEDINGTE ÄNGSTLICHKEIT IM EMOTIONAL-PSYCHISCHEN ZUSTADR DER PATIENTEN UND STUDENTEN DER MEDIZINSCHEN UNIVERSITÄT // The Fifth International conference on development of education and psychological science in Eurasia. – 2016. – P. 45 – 49.
11. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М.: Академический проект. – 2009. – 943 с.
12. Божович Е. Д. Психические особенности развития личности подростка // - М.: Знание. – 1979. – С. 5 – 13.
13. Локтионова М. В., Жидовинов А. В., Жихбаров А. Г., Салтовец М. В., Юмашев А. В. Реабилитация пациентов с тотальными дефектами нижней челюсти // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Естественные и технические науки. – 2016. – № 4. – С. 81 – 83.
14. Ruskin P.E. Geropsychiatric consultation in a university hospital: a report on 67 referrals. //Am. J. Psychiatry. – 1985. – V. 142 (3). – P. 333 – 336.
15. Астапов В. М. Функциональный подход к изучению состояния тревоги - Психологический журнал. – 1992. – №5. – С. 42.
16. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. // Казань: Изд-во Казанского университета. – 2011. – С. 102-103.
17. Севбитов А. В., Юмашев А. В., Митин Н. Е., Пешков В. А. Динамика гемодинамических показателей, саливации, α -амилазной активности у стоматологиче-

ских больных как биомаркеров стрессовой реактивности // Наука молодых - Eruditio Juvenium. – 2017. – Т. 5. – № 3. – С. 453 – 461.

18. Утюж А. С., Юмашев А. В., Самусенков В. О., Черемухина Д. С., Лушков Р. М. Использование гомеопатических препаратов у пациентов с частичной и полной потерей зубов, страдающих кандидозом полости рта, с различным психостатусом // В сборнике: Управление инновациями в современной науке. Сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 182-190.

19. Юмашев А. В., Утюж А. С., Адмакин О. И., Севбитов А. В., Неведова И. В. Роль психогенных коннотаций в формировании эмоционального статуса студентов стоматологического факультета и пути его коррекции // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 2 (19). – С. 207-210.

20. Yumashev A. V., Gorobets T. N., Admakin O. I., Kuzminov G. G., Nefedova I. V. Key aspects of adaptation syndrome development and anti-stress effect of mesodiencephalic modulation // Indian Journal of Science and Technology. – 2016. – Т. 9. – № 19. – С. 93911.

21. Loktionova M. V., Zhakhbarov A. G., Yumashev A. V., Utyuzh A. S., Nefedova I. V. Rehabilitation of patients with total mandible defects // The USA Journal of Applied Sciences. – 2016. – № 2. – P. 10–12.

22. Yumashev A. V., Utyuzh A. S., Admakin O. I., Zakharov A. N., Nefedova I. V. MESODIENCEPHALIC MODULATION SVERFAHREN BEI DER KORREKTUR VON BELASTUNGSSTÖRUNGEN // International Journal of Applied and Fundamental Research. – 2017. – № 1. С. 1–14.

Статья поступила в редакцию 28.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

**БЕЗОПАСНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**

© 2017

Бекоева Марина Ивановна, кандидат 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. В статье выделены основные категории понятия «безопасная образовательная среда», которая в системе высшего образования является интегративной характеристикой, определяющей качество образования, психическое здоровье студентов и преподавателей, а также успешность профессиональной деятельности всего профессорско-преподавательского состава образовательной организации. Эта категория должна служить стратегическим направлением деятельности администрации вуза. Анализ работ современных исследователей показал, что одним из критериев качества образовательного процесса является его безопасность - отсутствие недопустимого риска причинения ущерба здоровью, чести и достоинству его субъектов, а одной из важнейших задач образовательной среды выступает создание безопасных условий для успешного обучения и воспитания студентов. Однако по-прежнему не в полной мере разработаны модели безопасной образовательной среды. Никакие дорогостоящие технологии, обеспечивающие безопасность образовательной среды не дают гарантии снижения травматизма участников образовательного процесса, если у каждого из них не будут сформированы знания о мерах собственной безопасности, самопомощи и поддержки. На активность субъектов безопасного образовательного пространства, кроме того, оказывают влияние преподаватели, профессиональная направленность, общественные организации, социальные институты воспитания, а также государство в целом. Поэтому он выступает как субъект, одновременно находящийся в эпицентре взаимодействия систем разного уровня. Поэтому главным условием остается воздействие на администрацию образовательного учреждения, преподавателей, обучающихся, родителей и обслуживающий персонал, то есть на человеческий фактор. Для устранения как внешних, так и внутренних причин зарождения серьезных опасных ситуаций необходима совместная психолого-педагогическая организационно-конструктивная деятельность руководства образовательной организации, обучающихся, педагогов, общественных организаций и других субъектов безопасного образовательного пространства.

Ключевые слова: безопасная образовательная среда, психическое здоровье студентов, психическое состояние преподавателя, успешная профессиональная деятельность.

**SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF SUCCESSFUL COGNITIVE
ACTIVITY OF STUDENTS**

© 2017

Bekoeva Marina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of education and psychology
North Ossetian State University after named K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. In the article the main categories of the notion "safe educational environment" are highlighted, which in the higher education system is an integrative characteristic determining the quality of education, mental health of students and teachers, as well as the success of the professional activity of the entire teaching staff of the educational organization. This category should serve as a strategic direction for the administration of the university. An analysis of the work of modern researchers has shown that one of the criteria for the quality of the educational process is its safety - the absence of unacceptable risk of damage to the health, honor and dignity of its subjects, and one of the most important tasks of the educational environment is the creation of safe conditions for the successful teaching and education of students. However, the models of a safe educational environment are still not fully developed. No expensive technologies that ensure the safety of the educational environment do not guarantee a reduction in the traumatism of participants in the educational process if each of them does not develop knowledge about measures of their own security, self-help and support. On the activity of subjects of a safe educational space, in addition, teachers, professional orientation, public organizations, social institutions of upbringing, as well as the state as a whole, have an influence. Therefore, it acts as a subject, simultaneously located in the epicenter of interaction of systems of different levels. Therefore, the main conditions remain the impact on the administration of the educational institution, teachers, students, parents and staff, that is, on the human factor. To eliminate both external and internal causes of the emergence of serious dangerous situations, the joint psychological and pedagogical organizational and constructive activity of the leadership of the educational organization, students, teachers, public organizations and other subjects of safe educational space is necessary.

Keywords: safe educational environment, students' mental health, teacher's mental state, successful professional activity.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Образовательная среда в некоторой степени является жизненной, социально-ориентированной средой человека. Как социальный институт воспитания и обучения, образовательная организация выступает субъектом безопасности молодого поколения. Известно, что успешное функционирование образовательной организации неосуществимо отдельно от общества. Исследование ведущих психолого-педагогических факторов успешности профессиональной деятельности студентов – будущих специалистов обусловлено сложной непредсказуемой ситуацией, складывающейся на отечественном рынке труда в настоящее время. В последние годы усугубились противоречия, зародившиеся между требованиями к качеству выпускаемой продукции и частыми увольнениями и сокращениями специалистов, отвечающих за качество производства. С каждым годом работодатели

предъявляют все более возвышенные требования к уровню образования, профессиональным компетенциям, результативности деятельности, а также к личностным качествам дипломированных специалистов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Согласно исследованиям современных ученых (С.А. Амбалова, И.А. Баева, М.И. Бекоева, М.И. Гаврилова, И.Н. Одарич, И.С. Ворошилова, И.Г. Лучинина, Д.А. Романов, Т.В. Тихомирова и др.) [1; 2; 3; 4; 5; 6], система образования является социокультурным феноменом и социальным институтом, а образовательная организация – социальной системой с установленными социальными отношениями и связями. По мнению других авторов (С.Ю. Полуйкова, В.В. Семикин), не подлежит сомнению также и то, что одной из основных категорий современной образова-

тельной системы выступает качество образования, а существенным показателем качества образования считается его безопасность [7; 8]. Неслучайно сегодня в содержании высшего образования особый акцент делается на укрепление безопасной образовательной среды (С.А. Амбалова, Е.В. Магомедова, И.А. Остапенко), закономерностях его поддержания, происходящих изменениях, психологических приемах совершенствования и т.д. [9; 10].

Формирование целей статьи (постановка задания). Потребность человека в безопасности и предохранении считается первичной в иерархии потребностей, разработанной известным американским психологом А. Маслоу. В структуру потребности в безопасности входят: потребность в предсказуемости событий, в организации см безопасной жизнедеятельности, в нормативно-правовом обеспечении социального бытия, в устойчивости позитивных социально-экономических отношений и т.д. Согласно концепции А. Маслоу, некоторые типы людей мотивированны, собственно, на поиск безопасности собственной жизни. Для каждого психически здорового человека безопасность родных и близких, собственная безопасность, выступает одной из ключевых общечеловеческих ценностей. В связи с этим, безопасная образовательная среда, как фактор успешной учебно-познавательной деятельности и условие гуманизации образования, предполагает создание безопасных условий благополучного и плодотворного обучения и воспитания студентов. Создание безопасной образовательной среды является также необходимым условием успешной профессиональной деятельности преподавателей.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Структурно-содержательная целостность образовательного пространства учебного заведения обуславливается общностью целей и задач профессионального образования, внутренней организацией безопасной образовательной среды, обеспечиваемой взаимодействием различных структурных и социальных субъектов. Однако по-прежнему не в полной мере разработаны модели организации безопасной образовательной среды в высшей школе. Критерии безопасности образовательной среды большинством ученых (З.М. Сабанов, М.Н. Самедов) обусловлены следующими интегральными показателями:

- потенциал образовательной среды вуза для личностно-профессионального развития студентов;
- толерантные отношения, обеспечивающие безопасную социально-педагогическую образовательную среду;
- гарантированность повышения и укрепления соматического и психического здоровья, чести и достоинства субъектов социально-педагогического взаимодействия;
- высокий уровень психолого-педагогического сопровождения студентов в личностно-профессиональном самоопределении и профессиональном становлении [11; 12; 13].

В любой образовательной организации понятие «безопасность» включает в себя психологический и физический компоненты. Психологическую безопасность человека мы определяем как удовлетворительное состояние его психики; сохранение адаптивных способностей личности, социальных групп, общества (А.Д. Гусова); стабильное развитие и нормальное функционирование личности во взаимодействии с окружающим миром, формирование умений защититься от угроз и способности создавать психологически безопасные отношения и связи со средой; возможности окружающей среды и человека по предотвращению и устранению стихийных бедствий и т.д. [14; 15].

Физическую безопасность мы связываем с уровнем двигательной активности профессорско-преподавательского состава для укрепления их здоровья, повышения качества жизни и способности адаптации к различным

жизненным ситуациям и внешним воздействиям, проявлением интереса к занятиям физической культурой, физическим упражнениям, спорту и т.д.

С точки зрения большинства ученых (И.А. Баева, А.М. Доронин, Л.Н. Караванская, Е.С. Киселева, Д.А. Романов), безопасность образовательной среды может быть как непосредственным, так и опосредованным свойством [1; 5]. Иначе говоря, безопасностью образовательной среды может определяться результатами как внутренних, так внешних факторов и воздействий. Известно, что любое притеснение, попытка заставить сделать что-либо против воли человека порождает сопротивление К.В. Рочев, Г.В. Коршунов), которое может быть внутренним или внешним. Внешним – когда нарушаются общепринятые нормы, когда совершается то, что взрослые называют нарушением дисциплины, непослушанием, «актом неповиновения» [16]. Внутренним – когда есть уход от контактов, самообвинение, отрицательное отношение к самому себе, аутоагрессия. И внешнее, и внутреннее сопротивление осложняет систему взаимоотношений взрослого и ребенка, разрушая, прежде всего, личностно каждого из них. Длительное эмоциональное напряжение, по мнению некоторых исследователей (М.И. Бекоева, В.В. Гутман, Н.В. Шкляр) порождает желание его ослабить, провоцирует поиск альтернативных выходов, уходов из среды, где человек подвергается насилию [17; 18].

Мы полагаем, что снижение психологического насилия в образовательной среде школы, являясь основным направлением по обеспечению психологической безопасности, может также выступать одним из подходов к профилактике зависимостей и к укреплению психического здоровья участников учебно-воспитательного процесса. Среда, пораженная насилием, создает желание уйти, избавиться от деструктивного для личности воздействия и, как следствие, порождает безнадзорность – одну из важнейших социальных проблем современного общества.

Для безопасности, определяемой внутренними факторами образовательной среды, характерны единство целей, устойчивая мотивированности к совместному решению проблем участниками образовательного процесса [19], эффективной поликультурной социальной средой образовательной организации – важнейший внешний ресурс личностно-профессионального развития обучающегося; между участниками социально-педагогического взаимодействия (администрацией образовательного учреждения, педагогами, обучающимися, общественными организациями, работодателями выпускников и т.д.) отчетливо доминируют позитивные взаимоотношения; минимизирована вероятность нанесения ущерба соматическому и психическому здоровью, чести и достоинству субъектов социально-педагогического взаимодействия; систематическая поддержка обучающегося в личностно-профессиональном самоопределении, психолого-педагогическое сопровождение всех видов учебно-профессиональной деятельности студентов [10].

Для безопасности, определяемой внешними факторами образовательной среды (Н.Н. Тигишвили, И.А. Юрьева) [20; 21], характерны устойчивость внешнего ресурса личностно-профессионального развития студентов и преподавателей, значимый при достаточном уровне сформированности внутренних аспектов; обеспечение бесконфликтного взаимодействия в образовательной среде мерами административного правового регулирования, а также устойчивой толерантностью участников педагогического процесса; позитивными формами взаимодействия участников педагогического процесса; мотивированностью к коллективному решению педагогических проблем; минимальной вероятностью нанесения ущерба здоровью, чести и достоинству субъектов социально-педагогического взаимодействия; поддержкой студентов в личностно-профессиональном самоопределении, в выборе профессионального и жиз-

ненного пути, в преодолении трудностей. «Безопасность необходимо рассматривать в широком смысле этого слова, так как она включает в себя не только организацию защиты населения, в том числе участников образовательного процесса, от чрезвычайных ситуаций, таких, как экологические, природные и техногенные катастрофы, пожары, экстремизм, террористические угрозы, насилие над личностью, но и бытовой, и транспортный травматизм, незаконное вторжение в информационное и личное пространство, недостаточно защищенные условия труда и учебы. Обеспечение безопасности также включает в себя умение правильно оценивать внешние факторы, своевременно реагировать на них. Действенная система обеспечения безопасности возможна только при одновременном учете всех этих факторов» [22].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, обеспечение безопасной образовательной среды – основа совершенствования профессиональной деятельности преподавателя вуза, гуманизации высшего образования, а сама безопасность – фактор-детерминант его качественных характеристик. В целостной структуре формирования психологической и физиологической безопасности студентов особую роль играют способности к непрерывной трансформации своих творческих способностей. Наиболее благополучно эти проявления формируются в условиях безопасной образовательной среды, которая отвечает личностным смыслам субъектов социально-педагогического процесса и оказывает существенное влияние на последующее их становление как высококвалифицированных специалистов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб., 2002. 148 с.
2. Бекоева М.И., Амбалова С.А. Реализация новой государственной политики в сфере непрерывного педагогического образования // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2016. №3. С. 116-121.
3. Гаврилова М.И., Одарич И.Н. Профессиональная компетентность бакалавра // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. №1 (10). С. 22-23.
4. Одарич И.Н., Гаврилова М.И. Компетентностный подход в системе высшего образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 133-136.
5. Мониторинг качества образовательного процесса / Е.С. Киселева, Л.Н. Караванская, Д.А. Романов, А.М. Доронин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2012. № 11 (93). С. 44-48.
6. Мониторинг самостоятельной работы студентов / И.Г. Лучинина, Т.В. Тихомирова, И.С. Ворошилова, Д.А. Романов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2013. - № 11 (105). - С. 90-93
7. Полуйкова С.Ю. Организационно-педагогические условия освоения студентами профессионально-образовательной среды факультета. Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Омск., 2000.
8. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека: Монография. СПб., 2002. 216 с.
9. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 9-11.
10. Магомедова Е.В., Остапенко И.А. Мирозозренческое самоопределение молодежи - важная проблема современного российского образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 91-94.
11. Сабанов З.М. Деятельность специалиста по социальной работе в отделении социальной реабилитации комплексных центров социального обслуживания населения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 290-292.
12. Самедов М.Н. Реализация системно-деятельностного подхода в обучении посредством привлечения студентов к модернизации лабораторных практикумов // Балтийский гуманитарный журнал. -2017. Т. 6. №1 (18). С.149 -153.
13. Сабанов З.М. Социальная защита лиц, получивших повреждение здоровья в результате несчастного случая на производстве // News of Science and Education. 2016. Т. 6. С. 62-66.
14. Гусова А.Д., Тамаева И.А. Социально-психологические проблемы адаптации студентов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 8-2. С. 165-169.
15. Гусова А.Д. Психозоматическое переживание, проявляющееся через тревогу // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 252-254.
16. Рочев К.В., Коршунов Г.В. Взаимодействие высшей школы, бизнеса и государства при формировании систем оценки достижений и мотивации обучающихся // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 99-102.
17. 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.
18. Гутман В.В., Шкляр Н.В. Самостоятельная образовательная деятельность как условие становления профессионально-педагогической компетентности студентов // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 17-21.
19. Бахарев Н.П. Формирование компетентности творчества у студентов технических университетов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 18-21.
20. Юрьева И.А. Роль психолого-педагогического сопровождения в формировании профессионального самоопределения старшеклассников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 120-12.
21. Тигишвили Н.Н. Современное состояние и тенденции насильственной преступности в семье. В сборнике: Актуальные проблемы современной науки. Межвузовский сборник. Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова. Владикавказ, 2016. С. 134-140.
22. Березина Т.Н. Эмоциональная безопасность образовательной среды и подлинные эмоции. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2013. № 3. С. 16-22.

Статья поступила в редакцию 22.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 372.881.111.1

ИГРА (РЕКЛАМА) КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ИНТЕРАКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

© 2017

Блиева Жанна Максимовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков
Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, e-mail: nosu@nosu.ru)

Аннотация. Согласно названию, в статье описывается интерактивный метод игра (реклама) в процессе преподавания английского языка будущим специалистам в области маркетинга. Отмечается роль знания английского языка в современных условиях жесткой конкуренции на рынке труда. Особое внимание уделяется престижности качественным владением английского языка как с точки зрения профессиональных потребностей будущих маркетологов, так и с позиции улучшения корпоративной культуры организации, в которой будут трудиться выпускники высшей школы. Подробно описывается предлагаемый метод проведения занятий по английскому языку в интерактивном формате, широко используемый в современных методах преподавания иностранных языков. Интерактивное обучение предлагает широкий спектр технологий, которые в сочетании с традиционными методами дают эффективный результат, но не очень охотно используются преподавателями по объективным и субъективным причинам. Формирование иноязычных компетенций будущих профессионалов (специалистов в области рекламы и связей) с учетом их профессиональных потребностей диктуют необходимость креативного подхода к отбору контента и организации учебного процесса. Технология игра (реклама), рассматриваемая нами в данной статье, на наш взгляд, может существенно повысить качество обучения, превратив рутинный процесс в творческий, и привить студентам навыки самообразования, что в дальнейшем будут ими активно использоваться в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Английский язык, процесс преподавания, органичное внедрение, интерактивная технология, игра-реклама, маркетолог, маркетинг, будущий специалист в области рекламы, формирование, иноязычные компетенции, профессиональные компетенции.

GAME (ADVERTISING) AS AN EFFECTIVE INTERACTIVE TECHNOLOGY FOR INCREASING THE QUALITY OF FOREIGN LANGUAGE VOCATIONAL TRAINING

© 2017

Blieva Janna Maksimovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the foreign languages chair
North-Ossetian state university after Costa Levonovich Khetagurov
(3620025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street 44-46, e-mail: nosu@nosu.ru)

Abstract. As the title implies, the article describes the interactive method of playing (advertising) in the process of teaching English to future specialists in marketing. The role of knowledge of the English language in the current conditions of fierce competition in the labor market is specially noted. Particular attention is given to the prestige of knowledge quality of the English language both from the point of view of professional needs of future marketers, and from the position of improving the corporate culture of the organization in which graduates of higher education are going to work. The proposed method of conducting English classes in an interactive format, widely used by modern methods of teaching foreign languages, is spoken in detail. Interactive training offers a wide range of technologies which, in combination with traditional methods, yield an effective result, but are not very readily used by teachers for objective and subjective reasons. Formation of foreign competencies of future professionals (experts in the field of advertising and communications), taking into account their professional needs, dictates the demand for a creative approach to the selection of the content and organization of the teaching process. Game technology (advertising) under discussion, can significantly, in our opinion, improve the quality of teaching, turning the routine educational process into a creative one, and instill in students the skills of self-education, which in the future will be actively used by them in their professional activities.

Keywords: English language, educational process, interactive technology, organic introduction, game-advertising, marketing specialist, marketing sphere, future advertising specialist, sphere of advertising, formation, foreign competences, professional competences.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Потенциал английского языка и его колоссальная роль в решении образовательных и воспитательных задач профессионально-ориентированной личности все больше признается отечественным образованием, в результате чего происходит немаловажная переоценка роли и места иностранных языков в содержании высшего образования.

Виднейший государственный деятель Европы первой половины XVI века, император Священной Римской империи Карл V, владевший несколькими языками говорил: «He who knows two languages is worth two men» [1, с. 5].

В современном мире английский язык именуют латынью XX в. Владеющие этим языком нигде не пропадут, так как он стал признанным языком международной коммуникации. Несмотря на то, что он является родным для 327 млн. человек, численность владеющих им намного больше. Такое увлечение английским языком вполне объективно, поскольку оно обусловлено геополитическими и социально-экономическими факторами, и типично для многих стран мира, и, как следствие, английский язык рассматривается как один из наиболее востребованных предметов, определяющих направление модернизации структуры и содержания образования.

Основным назначением высшей школы всегда была и является подготовка высоко образованного специалиста. Представители отечественной языковой политики такие как В.С. Библер, М.З. Биболетова, Н. В. Добрынина и В.В.Сафронова рассматривают процесс изучения иностранного языка как важное средство не только развития интеллектуальных способностей студентов, их образовательного потенциала, но и формирования общекультурных и профессиональных в диалоге культур. Согласно П. В. Сысоеву, «изучая иностранный язык и иноязычную культуру, индивид получает возможность расширить свое социокультурное пространство и культурно самоопределиваться» [2, с. 280].

Когда речь идет об образовании, безусловно, имеется в виду профессионально-ориентированная подготовка студента, владеющего основами иностранного языка и способного использовать в практических целях иностранную литературу по специальности, а в случае необходимости – вести беседу на иностранном языке [3, с. 159].

Приобретая сумму знаний, умений, навыков в деятельности, будущие специалисты овладевают английским языком на уровне языковой компетенции, степень развитости которой проявляется не только в процессе обращения к языку, но и в расширении границ общения,

получении новейшей информации из первоисточников, установлении меры жизненных устремлений.

Новое тысячелетие коренным образом изменило практически все сферы человеческой жизни – от экономики и международной политики до техники, науки и психологии людей. Поэтому сегодня, в условиях прогрессирующей интернационализации бизнеса и экономики, знание английского языка, являющегося признанным коммуникативным инструментом, становится обязательным, поскольку фундаментом корпоративной культуры, а значит, и ее внутренних и внешних показателей, является коммуникация. В свою очередь качество коммуникации определяется уровнем владения языком, на котором проводится общение. При этом следует понимать, что социальные и деловые коммуникации сильно различаются и знаний английского языка, достаточных для бытового общения, недостаточно для проведения качественных деловых переговоров или экономических исследований и т.д.[4].

Так как знание английского языка представляет все более весомую роль в адаптации каждого человека к современным мировым требованиям и дает огромное преимущество во многих сферах жизни тем людям, которые его изучили и продолжают изучать в качестве иностранного, то идея непрерывного образования, имеющая столь «древнее» происхождение (А. Даринский, Х.Гуммель и др.), вновь находится в центре мировой образовательной общественности и рассматривается применительно к новым условиям [5, с. 354].

Конечной целью обучения английскому языку на лингвистических факультетах является качественный уровень владения такими иноязычными компетенциями, как профессиональной, коммуникативной, социокультурной, и учебно-познавательной, что позволит выпускникам высшей школы осуществлять межкультурное общение в профессиональной деятельности как в России, так и за рубежом.

В соответствии с инновационной парадигмой, выше перечисленные цели должны, прежде всего, заключаться в создании условий, необходимых для формирования иноязычной коммуникативной компетентности лингвистических студентов как в личностно-профессиональном, так и в когнитивно-операционном аспектах одновременно, как наиболее продуктивные и многообещающие. Использование нетрадиционных интерактивных технологий помогут одновременно решить несколько задач:

- развить коммуникативные умения и навыки, помочь установить продуктивные контакты между обучающимися;
- осуществить информационную задачу для обеспечения обучающихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовывать совместную деятельность;
- развивать умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), то есть способствовать реализации обучающихся и развивающих задач;
- способствовать реализации воспитательных задач, приучать и научать работать в команде, прислушиваться к чужому мнению [6, с. 414].

Они представляют собой стремительно развивающееся направление, поскольку именно принцип интерактивности получил наиболее интенсивное обновление за последнее время и значительно обогащает сферу результативных творческих подходов, в том числе рекламного, однако проблема эффективного применения интерактивных технологий в рекламной коммуникации продолжает быть нерешенной, поскольку практика подобного рода рекламы существует не так давно и потому требует теоретического и практического осмысления.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты данной проблемы указывает на ее сложность и многогранность. Исследования новых медий, в том числе Интернета, как нового про-
Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

странства художественной и игровой деятельности представлены в работах ряда современных авторов: И. В. Гурулева, И. Н. Дубиной, Я. Б. Иоскевича, А.В. Карпова, С.С.Ступина, А.Н. Шеремета, Т.Е.Шехтера, Р.Эскотта. Проблематика эффективности применения интерактивных (игровых) форм вне игровых процессов была раскрыта в научных трудах Е. С. Аргустянянц, Т. А. Китайгородской, К.Г. Ксенофонтовой, А.А.Леонтьева, А. В. Петровского, Т.В. Роговой, Н.Н. Страздаса, В. П. Феофиловой, А. Д. Швейцера, И. Ю. Шехтер и др.

Исследование роли игры в рекламной коммуникации, в том числе в интернет-пространстве, было осуществлено Л. М. Дмитриевой, В. А. Евстафьевым, Е. Б. Кургановой, Ю. К. Пироговой, Л.В.Поповым, А. А. Романовым, Е.В.Роматом, Дж. Р Росситером, В. В. Ученовой, И.В Швецовым и др.[7-16].

Формирование целей статьи (постановка задания). В 2016-2017 годах в «десятку» самых востребованных профессий, согласно мнению экспертов, вошли маркетологи, и по прогнозам экспертов, через десять лет возникнет перенасыщение товаров и услуг на российском рынке, что вызовет спрос на маркетологов – стратегов компаний, задачей которых будет руководить системой, ориентированной на производство разнообразных благ и удовлетворение интересов производителей и потребителей.

Направления работы маркетологов соответствуют самой распространенной и простой схеме и касаются: товарной политики, ценовой, сбытовой, политики продвижения коммуникации [17]. В политике продвижения коммуникаций выделяют несколько трендов, и реклама занимает лидирующее место, в контексте продвижения товаров широкого потребления. Исходя из определения цели и объекта рекламирования, средств размещения и воздействия, рекламы разделяются на различные виды. Это объясняется фактом сложности рекламы, что в свою очередь, можно объяснить большим количеством рекламодателей одновременно пытающихся добиться успеха у различных аудиторий.

Новым видом рекламного средства общения, получившим широкую популяризацию в Интернете, на социальных платформах интерактивного сотрудничества, когда определенный сегмент рынка принимает персональное участие в форме игры, является игра-реклама.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Игровая рекламная модель - представление рекламных образов товаров и услуг в символической и игровой форме для потребителя, который является активным участником игры в виртуальной реальности. Процесс игрофикации является основой формирования в такой рекламной модели представления рекламных образов товаров и услуг для потребителя, который совершает необходимые игровые действия в процессе рекламной коммуникации [18]. Одним из законов создания модели игры-рекламы является грамотная экспозиция (площадка), которая дает возможность использовать одновременно и игровое пространство, и время для игрока – потенциального потребителя, в виде презентации рекламного продукта в установленный срок. Популяризация интерактивной рекламы может быть реализована с помощью гаджетов, начиная с персональных и планшетных компьютеров и, кончая сенсорными информационными киосками. Игровой сценарий играет немаловажную роль в интерактивной рекламе, наряду с не менее важными, ниже указанными компонентами процесса игрофикации:

1. Формирование грамматических компетенций, служащих фундаментом для будущего использования профессионального английского языка.
2. Обогащение английского вокабуляра с учетом рекламной специфики.
3. Формирование навыков аудирования, позволяющих студенту слушать и слышать, так как от качествен-

ной расшифровки звуков профессионального английского языка зависит процесс коммуникации.

4. Работа над качеством произношения, позволяющее беглое восприятие профессиональной английской речи собеседника.

5. Формирование навыков устного двустороннего перевода совершающегося в реальных условиях речевой деятельности между реальными коммуникантами, решающими по отношению друг к другу определенные коммуникативные задачи [19].


Для достижения обозначенных целей можно использовать ряд методов, в число которых входит - организация деловых игр, имитирующих презентацию продукта, компании или бренда, чтобы повысить лояльность к продукту, его узнаваемость, донести преимущества до аудитории, обеспечить популярность, достойный имидж. Перечисленное выше, является главным свидетельством эффективности продвижения; другой стороной эффективной деловой коммуникации, является формирование поликультурных компетенций, позволяющих маркетологам из различных стран найти общий язык в стране собеседника.

Перечисленное выше сказанное, нашло свое отражение в имитационном примере проведения занятия на факультета управления с использованием технологии игры-рекламы. Студентам второго курса было предложено сделать видео-презентацию, продвигающие продукты местных производителей и сервисных услуг с учетом регионального компонента.


Идея эпической национальной культуры предков осетин-алан нашла воплощение в одной из имиджевых реклам-презентаций, изюминкой которой является использование картины известного осетинского художника М.С.Туганова "Пир Нартов" [20], являющаяся визитной карточкой духовного наследия осетинского народа.

Цель данной рекламы - привлечь внимание разных аудиторий за счет эффективности её влияния благодаря ее красочности, выразительности изображения и запоминаемости.

Welcome to the best restaurant in Vladikavkaz!




The Narts Feast will greet you with an ethnic atmosphere and friendly staff, in a word, so that you can feel yourself like a nart.



After a hard day here you can forget unpleasant thoughts and pressing problems.


It is the perfect place to party on all occasions. Here you will find one of the most extensive party menus with everything from delicious Ossetian pies to various national dishes.



For vegetarians there are outstanding fresh vegetables and fruit.

Keeping you entertained we will create a truly memorable party experience. Our range of entertainment packages include everything from fully functioning karaoke to national dancers, allowing you to make sure that everyone has a good time.

You are never too far from the Narts Feast restaurant, which means that our venue is perfect no matter where you are



Your feast is just around the corner, and if you have chosen the Narts Feast, you should know, to avoid the disappointment, that **WE** have already booked the table for you.

Ordering: www.ossetianpies.ru
 Tel.: 8988319493

В заключении хочется отметить, что в связи с тем, что в мегаполисах и крупнейших мировых регионах строятся масштабные градообразующие производства, а также стремительно развивается международное промышленное партнерство, уже сейчас возникает острая нехватка профессиональных специалистов в области маркетинга, в частности, в России. Сегодня ценится сочетание профессионального образования и знания иностранного языка, а еще лучше, двух или трех иностранных языков и поэтому роль преподавателя в форми-

ровании будущего маркетолога (специалиста в области рекламы) в процессе обучения английскому языку, способствующему его профессиональному развитию и совершенствованию, велика.

Делается вывод, что многоплановость задач и функций будущего специалиста в области рекламы и связей с общественностью диктуют необходимость творческого подхода к отбору содержания и организации учебного процесс.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Блilieva Ж.М. Учебное пособие по дисциплине «Английский язык» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 21.03.02 (120700.62) «Землеустройство и кадастры» / Под редакцией Н.М. Чеджемовой. Владикавказ, 2015.
2. Блilieva Ж.М. Английский язык как предмет и речь при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций студентов неязыковых специальностей // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 280.
3. Блilieva Ж.М., Салбиева А.З. Речевая деятельность как оптимизатор учебного процесса для студентов неязыковых специальностей // В сборнике: Филология и педагогика: вопросы взаимодействия Владикавказ, 2001. С. 159.
4. Кузнецова Н.Э. - 2014 Педагогические основы преподавания английского языка студентам первого курса экономических специальностей naukovedenie.ru/PDF/72PVN114.pdf
5. Блilieva Ж.М., Хосроева Н.И. Непрерывное образование как педагогическая Концепция // European Social Science Journal. 2014. № 12 (51). С. 354.
6. Блilieva Ж.М. Сочетание традиционных и интерактивных технологий для включения студентов экологических специальностей в иноязычные профессиональные ситуации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6-0. С. 412.
7. Евстафьев В.А., Пасютина Е. История российской рекламы. М. : ИМА-пресс, 2002. – 392 www.nazaykin.ru/catalog/ru/istoria_ros_reklamy.htm
8. Курганова Е.Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте. www.studmed.ru > Маркетинг, реклама > Реклама
9. Пирогова Ю.К. Речевое воздействие и игровые приемы в рекламе // Рекламный текст: Семиотика и лингвистика, сс.167-190
10. Попов, Л.В. Маркетинговые игры. Развлекай и властвуй / Л. В. Попов. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008.
11. Романов А.А. Реклама. Интернет-реклама: учеб. пособие / Л. Л. Романов. — М.: Изд-во Моск. международ. ин-та эконометрики, информатики, финансов и права, 2003. 168 с.
12. Ромат Е.В. Реклама: учебник для вузов / Е. В. Ромат. 6-е изд. -СПб.: Питер, 2003.-556 с.
13. Росситер Дж.Р. Реклама и продвижение товара / Дж. Р. Росситер, Л. Перси. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2003. - 656 с.
14. Ученоева В.В. Философия рекламы / В. В. Ученоева. М.: Гелла-принт, 2003.-208 с.
15. Швецов И.В. Игровые стратегии в современной рекламе // Товар, потребительский рынок и маркетинговые коммуникации: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2007. – С.84-88
16. Швецов И. В. Вегенер Ю. С. Дмитриева Л. М. Игра в рекламе // ЮНИТИ-ДАНА. Рубрика: ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ. znanium.com/catalog.php?bookinfo=391145
17. Актуальные профессии. Профессии ...моеобразование.ru/proff_prestig.html.
18. Пантелеева И.А., Г. Ю. Прокопьева Интерактивные технологии в рекламе: особенности построения рекламной коммуникации в интернет-сегменте // Вестник Baltic Humanitarian Journal. 2017. Т. 6. № 4(21)

Томского государственного педагогического университета Выпуск № 3 (144) / 2014.0.

19. Штанов А.В. Некоторые виды двустороннего перевода с точки зрения условий подготовки к нему. <https://mgimo.ru/upload/iblock/19d/19d2522831934cae9a7528966b7a0097.doc>

20. Махарбек Туганов. Иллюстрации к нартскому эпосу: timag82 <https://timag82.livejournal.com/44898.html>

Статья поступила в редакцию 27.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 373: 329(477):32.019.51

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ДОШКОЛЬНОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МОНГОЛИИ

© 2017

Будаева Татьяна Чагдуровна, кандидат педагогических наук

Представительство Россотрудничества в Монголии

(670000, Монголия, Улан-Батор, 12 микрорайон, ул. Токио, 39, e-mail: tatchaq@rambler.ru)

Намсараев Сергей Дашинимаевич, доктор педагогических наук, профессор

Бурятский государственный университет

(670000, Россия, Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, e-mail: sdnamsaraev@mail.ru)

Аннотация. В статье раскрываются особенности дошкольного и общего образования Монголии на основе анализа монгольских и российских исследований. Авторы статьи останавливаются на наиболее острых проблемах дошкольного образования Монголии, одной из которых, как и в России, является нехватка мест в государственных детских садах. В статье отмечаются меры, которые предпринимают законодательная и исполнительная власти Монголии по решению данной проблемы. Кроме того, авторы акцентируют внимание на инициативы местного уровня, которые позволяют минимизировать проблемы дошкольного образования Монголии. Особенности общего образования Монголии представляются в статье по уровням образования. Авторы анализируют положения, определившие приоритеты в образовательной сфере, сформулированы в законе Монголии «Об образовании» 1991 года. Интерес представляет опыт учредительства учебных заведений общественными организациями частными лицами, иностранными организациями и фондами. Авторами исследованы возможности использования российского опыта участия общественности наряду с государством в управлении образованием, в частности, в оценке качества образования для более объективного анализа учебного процесса.

Ключевые слова: дошкольное образование, общее образование, уровни образования, российско-монгольское взаимодействие, сфера образования, международный рынок образования, участие общественности в управлении, оценка качества образования.

ON THE PECULIARITIES OF THE PRESCHOOL AND GENERAL EDUCATION OF MONGOLIA

© 2017

Budaeva Tatiana Tchagdurova, candidate of pedagogical sciences

Rossotrudnichestvo representative office in Mongolia

(670000, Mongolia, Ulan Bator, 12 microdistrict, str. Tokyo, 39, e-mail: tatchaq@rambler.ru)

Namsaraev Sergey Dashinimaevich, doctor of pedagogical sciences, professor

Buryat State University

(670000, Russia, Ulan-Ude, street Smolina, 24A, e-mail: sdnamsaraev@mail.ru)

Abstract. The article reveals the features of preschool and general education of Mongolia on the basis of the analysis of Mongolian and Russian studies. The authors of the article focus on the most acute problems of pre-school education in Mongolia, one of which, like in Russia, is the lack of places in state kindergartens. The article notes the measures that the legislative and executive authorities of Mongolia are taking to address this problem. In addition, the authors focus on local level initiatives that minimize the problems of preschool education in Mongolia. Features of Mongolia's general education are presented in the article on levels of education. The authors analyze the provisions that determined the priorities in the educational sphere, are formulated in the law of Mongolia "On Education" of 1991. The experience of foundation of educational institutions by public organizations by private individuals, foreign organizations and foundations is of interest. The authors explored the possibilities of using the Russian experience of public participation along with the state in the management of education, in particular, in assessing the quality of education for a more objective analysis of the learning process.

Keywords: preschool education, general education, levels of education, Russian-Mongolian interaction, education, international education market, public participation in governance, education quality assessment.

В последние годы заметно возрос интерес исследователей к проблеме изучения монгольского образования. Это связано, в первую очередь, с изменением методологии научных исследований и расширением источниковой базы. Весомый вклад в разработку проблем образования Монголии внесли Б. Балдоо, Б. Самбу, Ц. Готов, Д.Б. Улымжиев, В.Ц. Ганжуров, Е.И. Лиштованый, Л.Л. Супрунова, и другие исследователи. Освещению тематики образования посвящены работы Б. Баярмаа, Н. Бэгза, З. Монхдалая, Д. Батцэцга, Х. Дугэра, Ч. Пурэвдоржа.

Так, на основе проведенного сравнительного анализа российских и монгольских документов об образовании Р.Л. Балдаев утверждает, что «в основу системы образования Монгольской Народной Республики были положены принципы советской образовательной системы, советские педагоги оказали большую помощь в реализации принципов государственной образовательной политики» [3].

Новые подходы к истории образования содержатся в трудах З. Баасанжава, Д. Ванчигсурена, Б. Даваасурэна, О. Пурэва и других. В данных работах отмечается, что монголы считают детей даром небес, родители относятся к своим детям с большим уважением и считают, что образование должно быть бережным. Дети воспитываются на почитании взрослых, обращаются к родителям только на «Вы», неукоснительно из поколения в поколе-

ние соблюдая обычаи общества.

В целом, на основе анализа исследований необходимо отметить, что образование всегда имело огромное значение для монголов, в современных монгольских семьях является приоритетным обеспечение детям качественного образования, начиная уже с дошкольного возраста.

В системе дошкольного образования Монголии функционирует 854 государственных и 504 частных детских садов. Минимальное количество детей в группе составляет 29 человек, максимальное количество в группах государственных детских садов может достигать до 55-60 детей.

По закону образование в детских садах предоставляется детям с двух до шести лет на основе принципа традиционного монгольского воспитания, когда через конкретную деятельность дети овладевают знаниями и формируют характер [11]. У монголов достижение цели воспитания осуществлялось, во-первых, благодаря раннему приобщению детей к традиционным видам производственной деятельности, практические знания и умения отличались высоким профессионализмом [9].

Наиболее острой проблемой в дошкольном образовании Монголии, как и в России, является нехватка мест в государственных детских садах. Выделяется еще одна проблема, связанная с тем, что один из монгольских законов запрещает обучение детей в садах иностранно-

му языку. Он гласит, что все дошкольные учреждения должны вести занятия исключительно на монгольском, и это при том, что у монголов способность к языкам - на генетическом уровне. Несмотря на это, в Улан-Баторе насчитывается немало детских дошкольных заведений, в которых преподают русский, английский и другие языки. Родители, как правило, отдают детей в частные сады с целью обучения иностранным языкам и многие из них считают, что этот пункт закона стал противоречить интересам родителей.

Сегодня законодательная и исполнительная власти Монголии прилагают максимум усилий по решению проблем нехватки мест в детских садах. Так, с 1 января 2016 года вступил в силу закон по введению услуг няни, который сбалансирует потребность в дошкольном образовании и, как ожидается, создаст 15-30 тысяч рабочих мест. Согласно закону, 36 300 тугриков на питание и 70 500 для переменных затрат будет потрачено на одного ребенка в месяц. В общей сложности 10,8 млрд тугриков были вложены в бюджет 2016 года. Кроме того, частные садики стали настоящим спасением, которым государство выделяет на их частичное содержание, что повлекло за собой рост числа частных садов.

На заседании комитета Великого Государственного Хурала (ВГХ) по социальной политике, образованию, культуре и науке 6 июня 2017 года Депутат ВГХ Д.Сарангэрэл, возглавляющая рабочую группу, выступила с докладом и сообщила, что в стране 306 890 детей дошкольного возраста, но только 240 342 ребенка получают дошкольное образование в детских садах. Она отметила, что для решения данной проблемы необходимо построить 315 детских садов (в 2015 году было построено 47 детских садов на 5 820 детей дошкольного возраста).

Есть инициативы местного уровня, как, например, в префектуре Баянзурх г. Улан-Батор администрации детских садов ввели новый "опыт", который заключался в лотерее по счастливым номерам. Правда, новый опыт не прижился, поскольку вызвал только негативный отклик со стороны общественности.

Интересным решением проблемы в регионах Монголии является создание юрточных детских садов, когда скотоводы сами, а не по распоряжению вышестоящих органов, решили этот вопрос, самостоятельно организовав как минимум по два таких садика в каждом суме (районе) (Монголия административно делится на аймаки (области) и сумы (районы), всего в Монголии 315 сумов – ред.). Позже министерство образования Монголии взяло на себя расходы по зарплате учителей (они такие же, как в городах), а также оплачивает юрты и детское питание. Родители помогают дровами и покупают школьно-письменные принадлежности, кроме того, они берут на себя и иногда возникающие дополнительные расходы. Собственно за содержание ребенка в саду родители не платят. Такой юрточный детский сад в регионе Чулуут (сум (район) Эрдэне, аймак (область) Төв) успешно функционирует более десяти лет. В него ходят восемнадцать детей в возрасте от двух до семи лет. Все они находятся в одной юрте, но для занятий детей разбивают на группы по возрасту. Вообще же садик занимает две юрты: в одной – кухня и «дом» для воспитательницы (главной учительницы) и ее помощницы, в другой - дети.

Воспитание в юрточных садиках представлено классической цивилизацией кочевого образа жизни, он не только помогает современным семьям скотоводов, но и способствует сохранению национального достоинства и культуры Монголии. Детей в саду учат читать, считать, у них есть музыкальные занятия и физкультура.

Особое внимание в детских садах Монголии уделяется физическому состоянию ребенка. Так, в апреле 2017 года нам удалось наблюдать выступление дошколят на заключительном этапе соревнований по художественной гимнастике. Поражает масштаб организации со-

ревнований, которые проводятся с 1970 года уже в 47 раз по программе Главы администрации г. Улан-Батор. Огромный зал дворца спорта «Буянт Ухаа» ежегодно становится ареной удивительно красивых выступлений дошколят, где своё мастерство и таланты демонстрировали 690 детей из 23 детских садов 9 дистриктов столицы (всего приняло участие 2790 детей из 93 детских садов 9 дистриктов столицы). Столичный комитет по физкультуре и спорту каждые 2 года разрабатывает новые обязательные программы занятий детей детских садов, проводит среди воспитателей и методистов детских садов учебу и работу по повышению умений и навыков методики преподавания. По традиции за лучшие выступления дошколята были награждены кубками, медалями, грамотами и ценными подарками.

Обучение в монгольских школах в свете реформ в образовании начинается в возрасте 6 лет и длится (с 2008 года) в течение 12 лет при полном образовании, основное образование составляет 9 лет (9 классов). Начальная школа в Монголии является первой ступенью школьного образования, где дети приобретают фундаментальные знания для дальнейшего образования. В первом классе начальной школы не существует как таковой системы оценок. Вместо нее детям ставят звездочку, квадрат, треугольник, но чаще всего успеваемость учащихся дается в письменном и устном виде (похвала "хорошо", "отлично", "молодец" и т.д.). Со второго года дети получают оценки кредитной системы (если 90% -100% - А, 80%-89% - В, 70%-79% - С, 60%- 69% - D, 0%-59% - F). В народной монгольской педагогике все задачи, связанные с формированием личности, решаются на основе активного участия воспитанного в трудовой жизни, что вполне согласуется с основными принципами традиционной народной системы воспитания.

Важные положения, определившие приоритеты в образовательной сфере, сформулированы в законе Монголии «Об образовании» 1991 года, где указано, что «образование будет развиваться в качестве ведущей отрасли, оно будет находиться под контролем государства и общественности» [5]. В соответствии с данным законом широкими полномочиями наделены местные органы самоуправления, в компетенцию которых входит создание и прекращение деятельности образовательных и культурно-просветительных учреждений, определение приоритетных направлений развития образования в своем регионе, выбор формы образования и обновление его содержания с учетом региональных особенностей, привлечение инвестиций, в том числе, иностранных.

Также право учреждения учебных заведений представлено общественным организациям, частным лицам, иностранным организациям и фондам. В результате, в Монголии появилось множество многоукладных в отношении собственности организаций и учреждений образования: частные школы с углубленным изучением предметов, лицеи, гимназии, учебные заведения, совместными учредителями которых являются монгольские и зарубежные организации.

Частные школы Монголии в основном созданы в столице Монголии, где по статистическим данным 2016 года 100 из 750 школ являются частными. Они решают проблему с нехваткой мест в средних школах, поскольку для бюджета постройка новых школ является достаточно затратной статьей. В 2015 году по госзаказу по стране были сданы в эксплуатацию всего 14 средних школ на 5 690 детей и 13 начальных школ на 2 460 детей.

Многие родители платят приличные деньги, чтобы их дети посещали эти школы, даже если правительство предлагает качественное и бесплатное образование в государственных школах. Плата за обучение в частных школах варьируется от 1,5 до 50 млн. тугриков (это примерно от 58 тыс. до 2 млн. рублей). Хотя эти материалы не являются официальными, ранжирование школ г. Улан-Батор является весьма востребованным для родителей, которые хотят выбрать лучшую школу для

своего ребенка – частную или государственную. Так в 2016 году по данным новостного сайта News.mn [13] составлен рейтинг школ на основе среднего балла выпускников (в том числе и тех, кто не сдавал ОБЭ – общие вступительные экзамены), по которому в Топ 10 школ вошли:

№	Школа	Стоимость обучения (MNT)	Средний балл выпускников
1	Mongolian-Turkish School	7 000,000	243.88
2	Russia-Mongolian School No.3	4 000,000	224.39
3	Goethe-Institute	5 500,000	192.89
4	Олонлог	4 500,000	192.45
5	Радуга	2 350,000	188.7
6	Школа №93	0	181.66
7	Школа №1	0	165.2
8	Шинэ Монгол	4 200,000	149.35
9	Hobby School	9 000,000	141.75
10	Школа №11		139.84

В данном рейтинге первую пятерку представляют частные учреждения, две из которых строят процесс обучения на русском языке. Число родителей, желающих отдать своих детей в школу Монголии с обучением на русском языке, пока сохраняется в достаточном количестве. По статистическим данным, около 6 000 учащихся в Монголии получают образование на русском языке. В настоящее время в Монголии имеется примерно 16 школ, использующих российские образовательные программы и с обучением на русском языке, из них в Улан-Баторе 9 школ разных форм собственности [10]. Больше половины учителей в таких школах – российские граждане, причем нередко это приезжающие на заработки педагоги из соседних с Монголией российских областей [10]. Однако этого явно недостаточно.

В ст. 46.1. 2. Закона об образовании Монголии указано, что «Родители / попечители / имеют право вносить предложения и пожелания в отношении деятельности школы и учителя» [4]. Кроме того, в статье 9.2. Закона о начальном и среднем образовании Монголии закреплено понятие «независимой оценки качества образования», а в статье 19.7. прописано, что при школе могут функционировать ученические и родительские организации.

В связи с тем, что в России наработан большой опыт участия общественности наряду с государством в оценке качества образования для более объективного анализа учебного процесса, многие монгольские школы взаимодействуют с российскими. Так, Комплексная школа Эрдмийн Ундраа в г. Улан-Батор (более 4000 учащихся), более 15 лет имеет тесные связи с Цагатуйской школой Бурятии, являющейся стажировочной площадкой по внедрению государственно-общественного управления образованием (ГОО). В данной школе на основе российского опыта ГОО оценка качества образования также проводится с участием родителей. По итогам мониторинга родителям предоставляется открытый публичный отчет, в котором отмечается проблематика и пути повышения качества обучения. В комплексной школ на основе локальных актов по ГОО Цагатуйской школы создана нормативная база ГОО, в том числе, внутреннее Положение о распределении родителями стимулирующего фонда для поощрения учителей, по которому лучшие учителя, проявившие себя на уровне дистрикта, столицы и Монголии в целом, получают надбавку к зарплате в размере 15-100%. Если учащиеся конкретного учителя проявили себя, то учитель получает премиальные в размере 10-80 %. В данной школе также проведена работа по расширению полномочий общественных управляющих в управлении школой, повысилась их компетентность.

В Совместной Монголо-Российской школе также практикуется проведение ряда мероприятий по привлечению родителей к оценке качества образования. В целях повышения ответственности родителей за академическую успеваемость детей школа заключает договоры с родителями о взаимных обязательствах и ответственности, в школе проводятся открытые педагогические консультации для родителей, где учителя представляют «Калейдоскоп уроков», внедряется механизм независи-

мой оценки качества образования в виде автоматического тестирования на основе программы «INDIGO», что позволяет расширить информационную среду школы с участием общественных управляющих, элементами которой стали электронный журнал, электронный дневник, сайт школы, на котором размещена вся информация о деятельности школы, в том числе, публичный отчет школы. В данном случае в рамках независимой системы оценки знаний учащихся родители начинают выступать в роли общественного эксперта деятельности школы. По результатам социологических опросов в течение последних 10 лет свыше 90% родителей удовлетворены качеством обучения в школе и неуклонно растет число родителей, желающих обучать детей в совместной Монголо-Российской школе, при поступлении в первый класс в конкурсе участвует свыше 600 детей. Это является признанием потребителями качества образовательных услуг российского образования, которое дает школа своим воспитанникам.

Таким образом, в системе дошкольного и общего образования Монголии устойчиво сохраняются национально-культурные стереотипы общения, порой уходя корнями в глубочайшую древность [2. С.13]. Они являются общепринятой социальной нормой, с помощью которой общество объединяет людей; унифицирует их образ жизни [3]. В настоящее время в новых социально-экономических условиях в Монголии начинается процесс вхождения в мировое образовательное пространство на демократических началах, которое требует радикального обновления нормативно-правовой базы, структуры, содержания образования и педагогического процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Баттогтох Д., Жачин Ч. Ардын сурган хумуужуулэх овоос (Народные педагогические традиции). –1991. – 96 х.
2. Бгажноков Б.Х. Коммуникативное поведение и культура. Советская энциклопедия, 1978. - № 5.- С 13.
3. Балдаев Р.Л. Народное образование в Монгольской Народной Республике. - М.: Наука, 1971;
4. Боловсролтой холбогдох тогтоол, тушаал, дүрэм, журмын эмхтгэл. III (Сборник правил, приказов и постановлений об образовании, Вып. III). -Улаанбаатар: Гэгээрлийн яам, 1997. 232 х.
5. Боловсролын тухай Монгол Улсын хууль (Закон об образовании Монголии). Улаанбаатар, 1995. - 185 х.
6. Галактионова Н.А. Этнопедагогика: учебное пособие. – Тюмень: Вектор Бук, 2005. – 144 с.
7. Гаадамба Ш, Цэрэнсодном Д. Монгол ардын аман зохиол (Монгольский народный фольклор). // Улан-Батор, 1998.
8. Дашням Л. Монголчуудын хун бутээдэг ухаан. (Наука о воспитании и развитии человека в Монголии). – Уланбаатар, 2000. – 150 х.
9. Долгорсүрен Б. Особенности стиля воспитания матери и отца в зависимости от пола подростка: Автореферат. канд. психол. наук. – Москва, 2004.-20с.
10. Чулуунбат Д. Традиционное семейное воспитание детей в Монголии // Молодой ученый. — 2010. — №11. Т.2. — С. 151-153.
11. Цэвээн Ц. Боловсрол- УБ,1990.- №2.- Ху.108
12. Эрдэнэ-Очир Г. Ардын сурган хумуужуулэх зүй. (Народная педагогика). - Уланбаатар: Гэгээрлийн яам, 1998. – 148 х.
13. <http://asiarussia.ru/news/11686/>

Статья поступила в редакцию 07.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.126:46

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ИНТЕГРАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ХОЛИСТИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© 2017

Анискин Владимир Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент,
декан факультета математики, физики и информатики

Бусыгина Алла Львовна, доктор педагогических наук, профессор,
заведующая кафедрой педагогики и психологии

*Самарский государственный социально-педагогический университет,
(443099, Россия, Самара, ул. Максима Горького, д. 65/67, e-mail: busygina@pgsga.ru)*

Аннотация. Рассматриваются изменения в системе высшего профессионального образования, обусловленные присоединением России к Болонскому процессу. Характеризуются особенности компетентностной модели подготовки кадров в вузе в новых условиях и изменения в структуре профессиональной компетентности преподавателя, трансформирующие это качество в функциональную грамотность для обеспечения продуктивного формирования ключевых (общеобразовательных) компетенций у студентов. Приводится определение коммуникативной компетенции как обязательного и особо значимого интегративного компонента общей профессиональной компетентности вузовского педагога. Анализируется содержание основных элементов (компетенций): языкового (лингвистического), речевого (социолингвистического), техники педагогического общения, входящих как системная совокупность в структуру коммуникативного интегративного компонента общей профессиональной компетентности преподавателя вуза. Отмечается ведущая (системообразующая) роль техники педагогического общения в структуре коммуникативного интегративного компонента профессиональной компетентности преподавателя вуза и детализируются составляющие этого понятия. Определяются особенности холистичной информационно-образовательной среды (ХИОС) вуза и новые механизмы развития коммуникативного интегративного компонента профессиональной компетентности преподавателя в условиях этой среды. Доказывается необходимость, и приводятся возможности совершенствования и развития вербального и невербального педагогического общения в условиях ХИОС, предопределяющей обязательность компьютерных, сетевых (дистанционных), мультимедийных, интерактивных, виртуальных образовательных коммуникаций, осуществляющихся путём использования персонального компьютера в качестве дополнительного высокоэффективного и универсального средства для оптимального педагогического общения.

Ключевые слова: ключевая (общеобразовательная) компетентность, профессиональная компетентность преподавателя вуза, коммуникативный интегративный компонент профессиональной компетентности, ХИОС, развитие коммуникативной компетентности в ХИОС.

DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE INTEGRATIVE COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF THE HOLISTIC INFORMATION AND EDUCATION ENVIRONMENT

© 2017

Aniskin Vladimir Nikolaevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
Dean of the Faculty of mathematics, physics and informatics

Busygina Alla Lvovna, doctor of pedagogical sciences, professor,
Head of the Department of pedagogy and psychology

*Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russia, Samara, st. Maxim Gorky, d. 65/67, e-mail: busygina@pgsga.ru)*

Abstract. The changes in the system of higher education caused by accession of Russia to Bologna Process are considered. Features of competence-based model of training in higher education institution in new conditions and the changes in structure of professional competence of the teacher transforming this quality to functional literacy for ensuring productive formation of key (general education) competences at students are characterized. Definition of communicative competence as obligatory and especially significant integrative component of the general professional competence of the high school teacher is given. The maintenance of basic elements (competences) is analyzed: language (linguistic), speech (sociolinguistic), technology of pedagogical communication, entering as system set into structure of a communicative integrative component of the general professional competence of the teacher of higher education institution. The leading (backbone) role of the technology of pedagogical communication in structure of a communicative integrative component of professional competence of the teacher of higher education institution is noted and components of this concept are detailed. Features of the holistic information and education environment (HIEE) of higher education institution and new mechanisms of development of a communicative integrative component of professional competence of the teacher in the conditions of this Wednesday are defined. Need is proved, and are brought the possibility of improvement and development of verbal and nonverbal pedagogical communication in conditions HIEE predetermining obligation of the computer, network (remote), multimedia, interactive, virtual educational communications which are carried out by use of the personal computer as additional highly effective and universal remedy for optimum pedagogical communication.

Keywords: key (general education) competence, professional competence of the teacher of higher education institution, communicative integrative component of professional competence, HIEE, development of communicative competence to HIEE.

Кардинальные изменения в российском высшем образовании, связанные с вхождением нашей страны в единое европейское пространство (ЕПВО) после её присоединения в 2003 году к Болонскому процессу, имеющему свои преимущества и недостатки в сравнении с традиционной советской системой подготовки специалистов [1], положили начало внедрению в практику вузов двухуровневой системы подготовки студентов по образовательным программам бакалавриата и магистратуры (в дополнение к сохранившемуся и поныне специалитету) и СВЕ-подхода (от англ. – competency-based

education (CBE) – образование на основе компетенций) в реализации этих программ. Компетентностная модель подготовки высококвалифицированных кадров, узаконенная в соответствии с действующим Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [2] и детализированная впоследствии различными нормативно-правовыми актами, в том числе, и Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО), определила обязательные общеобразовательные (в сущности, ключевые), компетенции выпускников вузов независимо от направлений и

профилей их подготовки. В их число вошли: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [3], которые в интеграции с классическими знаниями, умениями и навыками (ЗУН) должны определять уровень подготовленности бакалавра (специалиста, магистра) к будущей профессиональной деятельности, по сути, составлять его квалификационную (функциональную) характеристику. Как отмечают В.А. Болотов и В.В. Сериков: «В отличие от профессиональной компетентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, – ключевая (общеобразовательная) компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности. Эти два вида компетентности объединяют опыт, не сводимый к набору знаний и умений, целостность и конкретность восприятия ситуации, готовность к получению нового продукта» [4, с. 12].

Соответственно, для того, чтобы формировать и развивать предписываемые ФГОС ВО компетенции у студентов, образующие в своей совокупности не только профессиональную, а и социальную компетентность личности будущего бакалавра (специалиста, магистра), вузовскому преподавателю крайне необходимо на протяжении всего периода активной деятельности развивать свои личные учебно-методические, предметно-научные, культурно-просветительские, социально-воспитательные и другие компетенции, интеграция которых и определяет общую профессиональную компетентность преподавателя, как интериоризацию теоретического и практического педагогического опыта [5; 6; 7], и его функциональную грамотность. Одной из наиболее актуальных и значимых составляющих в структуре профессиональной компетентности преподавателя, несомненно, является интегративный коммуникативный компонент, обеспечивающий оптимальное и продуктивное «субъектно-ориентированное профессионально-педагогическое общение со студентами, коллегами» [8, с. 55], другими участниками учебно-воспитательного процесса. Из достаточно широкого спектра определений понятия «коммуникативная компетенция» для исследования проблемы, вынесенной в заголовок нашей статьи, наиболее подходящим вариантом является трактовка этого феномена как «приобретённой в ходе социального взаимодействия способностью индивида к общению», обеспечивающей эффективное «взаимодействие с другими людьми (в т.ч., субъектами образования – авторами), с объектами окружающего мира и его информационными потоками (объектами ХИОС образовательного пространства вуза и информацией (знаниями), циркулирующей в ней – авторами); умение выполнять различные социальные роли (преподавателя, воспитателя, просветителя – авторами) в группе и коллективе» [9, с. 132]. При этом следует отметить, что структура ХИОС образовательного пространства вуза характеризуется интеграцией форм, методов, средств и технологий обучения, аппаратных и программных аналоговых и цифровых средств образовательных информационно-коммуникационных технологий (ОИКТ), бумажных и электронных образовательных ресурсов (БиЭОР), наглядных учебных пособий, учебно-лабораторного и демонстрационного оборудования и установок, специальных приборов и устройств [10].

Исследованиями особенностей формирования и развития умений эффективного общения и коммуникативной компетентности личности, её структуры и содержания, занимались такие российские и зарубежные учёные, как: Б.Г. Ананьев, Л.Ф. Бахман, А.А. Бодалев, М.А. Бочарникова, М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Е.А. Климов, И.С. Кон, Н.В. Кузьмина, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.К. Маркова, Петровская Л.А., С.Л. Рубинштейн, И.И. Рыданова, В.А. Сластенин, В.А. Сурodeйкин, Д. Хаймс, Н. Хомский, Я.А. ван Эк, Д.Б. Эльконин и др. Результаты этих исследований, опубликованные в работах [9; 11-18], позволяют определить

структуру коммуникативного интегративного компонента общей профессиональной компетентности преподавателя вуза в виде системной совокупности следующих основных элементов (компетенций):

- языкового (лингвистического) потенциала личности педагога, выражающегося в овладении им знанием системы языка для понимания мыслей и суждений обучающихся и выражения собственных умозаключений в устной и письменной форме; основ языковой семиотики, семантики и герменевтики; правил использования фонетических единиц и законов языка в речи; конструктивных стилей образовательного общения (устного и письменного) [9; 11; 12];

- способностей преподавателя к речевому (социолингвистическому) взаимодействию со студентами для обучающего диалога; насыщенных, динамичных и понятных предметно-тематических, научно- и культурно-просветительских, воспитывающих монологов; правильных формулировок и озвучивания учебной аудитории проектов и планов; рефлексивного нахождения наиболее эффективных способов доступного выражения намерений в зависимости от ситуации; определения норм языкового общения между представителями разных возрастных и социальных групп; выбора оптимальных языковых форм, свободного использования и преобразования их в соответствии с контекстом [9; 11-13];

- техники оптимального педагогического общения преподавателя со студентами в процессе обучения, обеспечивающего условия для развития мотивации обучающихся и создания творческой атмосферы учебной деятельности, правильного формирования необходимых качеств личности будущего бакалавра (специалиста, магистра); в полной мере способствующего установлению благоприятного эмоционального климата обучения и препятствующего возникновению «психологического барьера» между субъектами образования; предоставляющего дополнительные эффективные механизмы управления социально-психологическими процессами в студенческом коллективе и позволяющего максимально использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя [14-18].

Кроме отмеченных основных элементов важное место в структуре коммуникативного интегративного компонента общей профессиональной компетентности преподавателя занимают такие её дополнительные «прагматические» составляющие [9], как:

- социальная, социокультурная и мультикультурная компетентности, обеспечивающие профессиональные умения преподавателя продуктивно общаться с другими людьми и грамотно ориентироваться в ситуациях общения, формулировать свои высказывания в соответствии с коммуникативными намерениями собеседника; а также знания и учёт особенностей социолингвистического и речевого этикета носителей языка, исторически сложившихся социальных обычаев, стереотипов и культурных народных традиций с адаптацией способов применения этих знаний в педагогическом общении [10; 11];

- компенсаторная (стратегическая), дискурсивная, предметная и профессионально-педагогическая компетенции, определяющие личную потребность педагога в необходимости пополнения багажа языковых знаний для комфортного и эффективного речевого общения в иноязычной среде; проектирования, конструирования и интерпретации текстов и дискурсов (докладов, сообщений, обсуждений и т.п.) в процессе педагогического общения; правильной ориентации в предметно-ориентированных учебных коммуникациях; овладения знаниями и умениями в сфере деятельности собеседника, позволяющими общаться с партнёром по профессиональной коммуникации на уровне носителя языка [11; 12].

Мы рассматриваем технику оптимального педагогического общения в качестве ведущего (системообразующего) элемента структуры коммуникативного интегративного компонента профессиональной компетентности

преподавателя вуза, и в определённой степени абстрагируясь по отношению к другим составляющим частям охарактеризованной системной совокупности, синонимизируем её с коммуникативной компетентностью. На это есть весьма основательные доводы, базирующиеся на результатах подробного анализа вузовской практики и собственном преподавательском опыте, которые позволяют позиционировать педагогическое общение в качестве новой отрасли психолого-педагогического знания, появившейся в конце 60-х годов XX века на граничном рубеже социальной и педагогической психологии. Роль оптимального педагогического общения трудно недооценивать, т.к. очевидно, что учебно-воспитательный процесс часто основывается на обучающих монологах преподавателя и монологичных ответах (сообщениях, докладах) студентов, выступающих на учебных занятиях, с ярко выраженным преобладанием предметно-направленного характера учебного материала и, в целом, всего процесса обучения, в котором нередко используется авторитарно-императивный стиль общения. Поэтому очевидно, что проблема оптимизации и повышения продуктивности педагогического взаимодействия обучающего и обучающегося весьма остра и значима и нуждается в специальном изучении. Как уже было отмечено выше исследованиями особенностей формирования и развития умений эффективного общения, в т.ч. и педагогического, посвящено достаточно большое количество работ учёных. Вместе с тем, педагогическое общение до сих пор не включено в категориальный аппарат теории обучения и воспитания и приходится констатировать, что исследование проблем оптимального общения субъектов образования пока занимает периферийное место, как в общей, так и в профессиональной педагогике. Несмотря на такое положение, стоит отметить, что между теоретическим обоснованием сущности овладения преподавателем вуза коммуникативными умениями и навыками и нынешней системой комплектования высшей школы научно-педагогическими кадрами (фактически – конкурсного отбора претендентов, не всегда обладающих необходимым дидактическим потенциалом) сохраняется существенное противоречие, свидетельствующее об актуальности проблемы развития коммуникативных умений у вузовских педагогов. Эти умения, лежащие в основе педагогического общения, включают такой обязательный компонент коммуникативной компетентности преподавателя, как его способность к передаче информации в системе «обучающий ↔ обучаемый». По мнению А.А. Леонтьева, данные процессы относятся к категории социальных и занимают одно из ведущих мест в системе образования [8; 14-16].

Особенно актуально это мнение в условиях современного информационного общества, определяющего социальные механизмы и формы жизнедеятельности людей, по максимуму пронизанные компьютерными телекоммуникациями в рамках единого мирового информационного пространства глобальной сети Интернет. Являясь главными элементами современного общества, информация, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и компьютерные (информационные) телекоммуникации играют роль стимуляторов изменения качества жизни членов социума путём признания информационных ценностей основными и жизненно-важными для развития земной цивилизации [19]. Жизненно-важная ценность умений общаться для человека прямо прописана в содержании коммуникативной компетенции, как одной из пяти ключевых, по версии Совета Европы, которыми должны владеть молодые европейцы: «Коммуникативная компетенция касается владения устным и письменным общением, которые важны в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто ими не обладает, грозит исключение из общества» [20, с. 59]. Подчеркнув, таким образом, высокую степень значимости коммуникативной компетенции для любого члена информационного общества, можно уве-

ренно констатировать жизненно-важное значение необходимости развития коммуникативного интегративного компонента для преподавателя вуза, его карьеры, обеспеченности, комфортности жизни и жизненного благополучия.

Однако развитие коммуникативной компетенции преподавателя в информационном обществе обязательно будет подвержено влиянию на этот процесс компьютерной техники и других средств ОИКТ. В дополнение к ныне действующим формам организации высшего образования закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет обязательность внедрения вузами таких новых форм, как сетевое, электронное и дистанционное обучение [2], поэтому неизбежна, по сути, узаконенная трансформация и адаптация структуры коммуникативного интегративного компонента профессиональной компетентности преподавателя вуза, к условиям современного информационного общества. Да и объективно можно однозначно отметить, что персональный компьютер в информационном обществе уже давно превратился из вычислительного средства, для чего он создавался изначально, в средство общения, в т.ч. и педагогического. Стремительные темпы научно-технического прогресса и компьютеризации современного информационного общества обуславливают определённую, порой весьма существенную, уровневую диспропорцию материально-технической оснащённости информационно-образовательной среды вуза и подготовленности её субъектов к эффективному и продуктивному использованию информационно-образовательного, информационно-методического, информационно-технологического научно-образовательного и научно-практического потенциала этой среды. Соответственно, можно сделать вывод о том, что развитие техники опосредованного компьютером педагогического общения преподавателя вуза в обучающем контакте со студентами, как основы коммуникативной компетенции педагога, невозможно в современных условиях без необходимого уровня информационно-технологической (компьютерной) грамотности.

Особенности такого вида общения исследуются с самого начала внедрения компьютерной техники в учебно-воспитательный процесс (например, [21]), но проблема его оптимальности и эффективности в системе «преподаватель ↔ компьютер ↔ студент» для повышения образовательного потенциала этой системы остаётся до сих пор нерешённой. Вероятнее всего, это связано с трудностями в установлении обратной связи между обучающим и обучаемым для сохранения смысловой истинности информации (знаний) в субъект-субъектных, объект-объектных и субъект-объектных учебных коммуникациях из-за неполного (косвенного, а не прямого) психологического контакта. Можно с уверенностью предположить, что эта проблема особенно злободневна и актуальна для субъектов коммуникативного взаимодействия в условиях современной высокотехнологичной информационной образовательной среды (ВИОС) практически во всех видах педагогического общения: ролевом и личностном, межличностном диалогическом и межличностном монологическом, монологическом императивном и монологическом манипулятивном, вербальном и невербальном, кратковременном и длительном. Подтверждением этого может служить одна из трактовок ВИОС, «как человеко-машинной образовательной системы, обеспечивающей кардинальное изменение форм и форматов представления и функционирования знаний, в соответствии с трендами глобальной среды взаимодействия» [22, с. 12]. Очевидно, что результативная педагогическая деятельность на основе педагогического общения в такой среде просто не может выполняться без использования современных и перспективных ОИКТ. Приведённые размышления позволяют сделать ещё один вывод о том, что специфика коммуникативного интегративного компонента профес-

сиональной компетентности преподавателя, работающего в условиях современной ВООС, определяется как самой глобальной информатизацией нашего общества в целом, так и способностью (компетенциями) педагога к эффективному применению средств этой среды в своей повседневной профессионально-педагогической деятельности, в частности [5].

В качестве определённой альтернативы ВООС, в условиях которой процесс развития коммуникативной компетенции преподавателей, недостаточно подготовленных к работе в ней (либо по каким-то иным причинам), может осложняться именно по причине высокотехнологичности и насыщенности среды электронными коммуникативными средствами, системами и технологиями (ЭКССТО), мы предлагаем ХООС вуза, характеристика которой приведена выше. Именно в силу системной совокупности и сочетаемости традиционных для преподавателя форм и методов обучения, привычных бумажных и новых электронных (компьютерных, машинных), средств, технологий и образовательных ресурсов, наглядных пособий когнитивной визуализации, библиотечного и медиа-обеспечения учебно-воспитательного процесса, лабораторных приборов и устройств, развитие коммуникативного интегративного компонента профессиональной компетентности преподавателя может происходить более интенсивно и эффективно без лишних «психологических барьеров». Мы считаем, что дополнительный синергетический потенциал и системная эмерджентность ХООС могут обеспечить развитие таких видов педагогического общения, как: опосредованное компьютерное, сетевое (дистанционное), мультимедийное, интерактивное, виртуальное, ставших обязательными для педагога в условиях информационного общества. Конечно, при этом стоит сделать оговорку о специфичности виртуального общения, которое никогда не заменит живого контакта между людьми, но реалии нашего информационно общества предопределяют необходимость интенсификации развития именно этих, не всегда популярных для педагога, но, как это было подчёркнуто выше, жизненно-важных видов общения в структуре его коммуникативного интегративного компонента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Куприянов Р.В., Виленский А.А., Куприянова Н.Е. Болонский процесс в России: специфика и сложности реализации // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 20. С. 412-416.
2. Федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации». КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 07.09.2017).
3. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 07.09.2017).
4. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.
5. Аниськин В.Н. Профессиональная компетентность и профессиональная компетенция преподавателя вуза: проблема разграничения понятий // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 3 (35). С. 558-563.
6. Ломакина О.Е. Технологические основы проектирования системы обучения иностранным языкам: концепция, теория, практика. Волгоград. 2002. 224 с.
7. Татарничева С.Н. Методическая компетенция учителя и её формирование в процессе самостоятельной работы студентов: дисс...канд. пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2003. 319 с.
8. Ларионова М.А. Профессионально-педагогическое общение преподавателя современной высшей школы //

Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 3 (38). С. 55-58.

9. Бочарникова М.А. Понятие «коммуникативная компетенция» и его становление в научной среде // Молодой ученый. 2009. № 8. С. 130-132.
10. Аниськин В.Н., Богословский В.И., Жукова Т.А. Модели мультикультурной подготовки бакалавров (специалистов) в условиях холистического информационно-образовательного пространства // Вестник Самарского государственного технического университета. 2015. № 3 (27). С. 6-14.
11. Коммуникативная компетенция учащихся; компоненты и их характеристика [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dioo.ru/harakteristiki.html> (дата обращения: 21.09.2017.).
12. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. М., 2007. 687 с.
13. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7-14.
14. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.; Нальчик, 1996. 96 с.
15. Бусыгина А.Л. Организационно-педагогические основы инвариантной подготовки преподавателей высшей профессиональной школы: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Тольятти, 2000. 353 с.
16. Бусыгина А.Л. Техника оптимального педагогического общения преподавателя вуза, его модель и структура // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2 (2). С. 301-304.
17. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 119 с.
18. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993. 192 с.
19. Аниськин В.Н., Аниськин С.В., Добудько Т.В., Пугач В.И. Информационно-образовательный холизм как инновационная педагогическая технология // Проблемы развития образования на современном этапе: материалы международной научно-практической конференции. Махачкала, 2016. Ч. 2. С. 30-34.
20. Санникова С.В., Письменный Е.В. Ключевые компетенции в контексте Болонского процесса // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2009. Вып. 4. № 24. С. 57-62.
21. Тихомиров О.К., Бабаева Ю.Д., Войсунский А.Е. Общение, опосредованное компьютером // Вестник Московского университета. 1986. Серия 14. № 3. С. 31-43.
22. Лаптев В.В. Международная научно-практическая конференция «Высокотехнологичная информационная образовательная среда» // Высокотехнологичная информационная образовательная среда: сборник статей. СПб., 2015. С. 9-12.

Статья поступила в редакцию 27.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.1

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА АКТИВНОСТЬ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2017

Воробьева Ирина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин

Годжиев Георгий Тимофеевич, старший преподаватель кафедры теории и методики физического воспитания и спортивных дисциплин

*Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л.Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, ул. Ватутина, 44-46, e-mail: sozaikonstant@mail.ru)*

Аннотация. Одной из важнейших проблем высшей школы является изыскание инновационных технологий активизации учебно-познавательной деятельности студентов, так как высшее образование сегодня направлено на обеспечение человеку, прежде всего, раскрытие его физического и интеллектуального потенциала. Важнейшим фактором приспособления к нововведениям, оптимальной совместимости в человеке социального и физиологического, и в целом становления личности профессионала является активизация физкультурно-оздоровительной деятельности, ее познавательный потенциал, состояние соматической природы личности. В связи с этим актуализировалась проблема введения такой системы физического воспитания студентов – будущих специалистов, которая сможет трансформировать их деятельность с традиционной установки, которая заключается: в приобретении двигательных умений и навыков, а также развитии физических качеств, в инновационную, заключающуюся в накоплении опыта учебно-познавательной созидательной деятельности; приобретении знаний и методов управления физическим развитием, психическим состоянием и интеллектуальным совершенствованием; формировании активного творческого отношения к учебной информации; проектировании стратегии индивидуального здорового образа жизни; коррекции своего физического состояния в соответствии со своими профессиональными и жизненными задачами. Актуальным встал вопрос о включении самих студентов в процессы управления своей учебно-познавательной деятельностью, своим физическим, психическим и соматическим здоровьем, поскольку им, как будущим специалистам, необходимо в целостной структуре осваивать организационную, предметную и профессиональную стороны обучения. По мнению авторов статьи, основным направлением разрешения обозначенной проблемы выступает практико-ориентированное обучение студентов основательному получению знаний и умений, приобретению личностного опыта физкультурно-оздоровительной деятельности и формирования необходимых практических навыков на основе самоуправления учебно-познавательной деятельностью.

Ключевые слова: высшее образование, физическая культура, активизация познавательной деятельности студентов, физическое воспитание.

INFLUENCE OF PHYSICAL CULTURE ON ACTIVITY OF STUDENTS 'ACCOUNTING AND COGNITIVE ACTIVITY

© 2017

Vorobyova Irina Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of theory and methods of physical education and sports disciplines

Godzhiev Georgiy Timofeevich, senior lecturer of the department of theory and methods of physical education and sports disciplines

*North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina st., 44-46, e-mail: sozaikonstant@mail.ru)*

Abstract. One of the most important problems of the higher school is the search for innovative technologies to activate the educational and cognitive activity of students, since higher education today is aimed at ensuring the person, first of all, the disclosure of his physical and intellectual potential. The most important factor in adapting to innovations, optimal compatibility in a person of social and physiological, and in general the formation of a professional personality is the activation of physical culture and recreational activities, its cognitive potential, the state of the somatic nature of the individual. In connection with this, the problem of introducing such a system of physical education of students - future specialists - has been actualized, which will be able to transform their activities from the traditional installation, which consists in: acquiring motor skills and skills, and developing physical qualities, into innovation, cognitive creative activity; acquisition of knowledge and methods of managing physical development, mental state and intellectual perfection; formation of active creative attitude to educational information; designing a strategy for an individual healthy lifestyle; correction of their physical condition in accordance with their professional and vital tasks. The actual issue was the inclusion of the students themselves in the management of their teaching and cognitive activities, their physical, mental and physical health, since they, as future specialists, need to master the organizational, subject and professional aspects of learning in an integral structure. In the opinion of the authors of the article, the main direction of the resolution of the problem is practice-oriented training of students for a thorough acquisition of knowledge and skills, the acquisition of personal experience in physical culture and recreation, and the formation of the necessary practical skills on the basis of self-management by educational and cognitive activities.

Keywords: higher education, physical culture, activation of cognitive activity of students, physical education.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Одним из существенных проблем системы высшего образования является поиск инновационных методов активизации учебно-познавательной деятельности студентов, так как высшая школа должна обеспечивать человеку, прежде всего, выявление его духовных и физических потенциалов. Это означает предельную реализацию потенциала человеческого ресурса. При этом важнейшим средством адаптации, становления личности профессионала и максимальной сочетаемости в ней социального и физиологического являются физкультурно-оздоровительная деятельность, которая обеспечивает сформированность

физиологических механизмов физической активности личности.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Вопросы влияния физической культуры на интенсивность и эффективность учебно-познавательной деятельности студентов долгое время осталось предметом научного интереса ученых (Н.В. Васеленков [1], О.Ю. Кузнецов [2], Левченкова Т.В. [3], Г.С. Петрова [4], И.В. Цветкова [5] и др.), которые в своих исследованиях особый интерес проявляют физиологическим основам этого воз-

действия. Физиологические механизмы физической активности личности, а также сопровождающие их нейродинамические процессы являются предметом исследования различных наук о человеке. Анализ исследований перечисленных ученых позволяет утверждать, что стимулирующее воздействие физической активности на умственную познавательную деятельность обучающихся не только допустимо, но и осуществляется практически каждый день помимо их осознанной воли. А поскольку такое влияние является естественным и физически установленным, то его возможности вполне могут быть учтены и применены в практической реализации педагогических задач физического воспитания студентов, соблюдая при этом важнейшие педагогические принципы гуманизма образовательного процесса. Это все, в свою очередь, существенно повышает роль и место процесса физического воспитания студентов в формировании профессиональной мобильности студентов (Г.С. Петрова) [6], как подлинного компонента педагогического процесса, обеспечивающего высокую активность и эффективность учебно-познавательной деятельности студентов современного вуза.

Формирование целей статьи (постановка задания). Физическая активность человека активизирует почти все двигательные реакции во всем их разнообразии, каждая из которых практически представлена однотипной физиологической и нейродинамической природой. Большинство ученых выделяют две основные группы двигательных реакций – врожденные и приобретенные. Врожденные двигательные реакции человека реализуются через рефлекторные дуги спинного мозга, а приобретенные образуются на основе врожденных. Однако моторные пути приобретенных двигательных реакций являются более сложными и образуются изначально в коре полушарий головного мозга. Стало быть, все человеческие движения, совершаемые в пространстве, являются по своему содержанию сложно координированными, контроль над выполнением которых осуществляет центральная нервная система через нейроны особой структуры, называемых мотонейронами.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Структурное строение произвольной двигательной реакции давно известна и представлена в психологической, биологической и медицинской литературе: она состоит из рецепторного поля, нейронов центральной нервной системы, образующие двигательный анализатор, и мышцы. Раздражение рецепторного поля порождает поток нервных импульсов непосредственно к сенсорным нейронам. От сенсорных нейронов информация поступает к мотонейронам (Н.Е. Свидерская), благодаря которым в коре головного мозга образуются двигательные зоны и центры, которые регулируют и координируют деятельность всей мускулатуры тела [7]. Нервные импульсы от мотонейронов к мышцам вызывают сокращение мышечных волокон, способствующие изменению угла между костями в суставе, что приводит к движению. Все физические движения, выполняемые человеком, пишет К.А. Елыгина, М.М. Кутепов, Н.В. Ямбаева, способствуют объединению мышечных групп в пространственно-временные структуры, что существенно уменьшает энергетические и пластические расходы организма на выполнение физических действий и упрощают для мозга функции управления сложными двигательными процессами [8].

Нейрофизиологическим механизмом, обеспечивающим продвижение нервных импульсов и качество проявления двигательных реакций, называется двигательным анализатором. Аналогично всем анализаторам человеческого тела, он образован из числа элементов периферической и центральной нервной системы. Двигательный анализатор осуществляет восприятие и анализ информации о совершающихся действиях. Тем не менее, двигательный анализатор, в отличие от боль-

шинства анализаторов, является интероцептивным, то есть транслирующим в мозг информацию о внутренних состояниях организма, вернее об уровне активности мышечно-суставного аппарата. В сухожилиях, мышцах и суставах размещены его проприоцепторы, которые имеют сложную структуру (А.Д. Гусова, Т.В. Хромина), что позволяет анализировать мышечную систему человека как своеобразный орган чувств [9; 10]. Это положение необходимо учитывать, так как для определенных частей тела корсетная мускулатура является единственным внутренним органом, который оказывает непосредственное регулирующее воздействие на метаболизм и гомеостаз данных частей тела. Как и любой другой анализатор человеческого тела (З.М. Сабанов), двигательный анализатор образован из трех основных частей: воспринимающей, проводниковой и корковой, соединенных сложной структурой нисходящих и восходящих взаимодействий [11].

В рамках обозначенной тематики особый интерес представляет корковая часть двигательного анализатора – та сфера головного мозга, где расположены и функционируют «моторные поля» и центры, обеспечивающие и регулирующие все физические действия человека. Как показывают результаты анатомио-физиологических исследований (Э.Р. Кочиева, Г.С. Петрова), в оптимизации двигательной активности человека задействованы почти все двигательные зоны коры головного мозга, но большее количество мотонейронов сосредоточилось в префронтальных зонах полушарий головного мозга. Здесь же расположены корковые отделы остальных анализаторов – слухового, зрительного и тактильного [12; 13]. Вследствие этого, большинство клеток корковой области двигательного анализатора испытывают на себе воздействие других анализаторов, что позволяет ему выполнять основные интегративные функции. Это, в первую очередь, функция коркового контроля над всеми остальными функциями центральной нервной системы. Из этого следует, что соматомоторный отдел коры головного мозга, как коллектор разнообразного вида информации, выполняет главную роль в сенсорном контроле текущих движений.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в головном мозге проекции мускулатуры человеческого тела располагаются достаточно компактно. Это устанавливает соответствие между различными динамическими процессами. Так, например речедвигательный центр, свойственный только человеку и регулирующий работу мышц языка и гортани во время разговора, в коре головного мозга размещен рядом с «моторным полем» верхних конечностей. Вследствие этого, во время выступления, доклада, сообщения, человек часто прибегает к жестике, которая чаще является непреднамеренной и играет вспомогательную роль, призванную подкрепить содержание речи визуально. Жестике часто учение (А.Д. Гусова) называют невербальной формой или невербальным языком коммуникации, способной транслировать достаточно большой объем информации: зачастую, когда у человека не хватает слов разъяснить что-нибудь, он прибегает к различным жестам, помогающим визуализировать образ предмета разговора или деятельности, о которой ведется разговор. В этом смысле жест, как динамическое действие, призван конкретизировать, абстрагировать, или расширять объем передаваемой информации, которую человек хочет доложить до слушателей [9]. Непроизвольная жестикация у говорящего, таким образом, часто появляется неосознанно, когда ему для точной формулировки мысли не хватает слов. Это обусловлено непосредственной смежностью в коре головного мозга человека нервного поля двигательного анализатора верхних конечностей и речедвигательного центра. Тогда возбуждение одного анализатора передается другому, вызывая в такт речи соответствующие рефлекторные движения верхних конечностей.

Подобным образом могут быть растолкованы и дру-

гие, казалось бы, самопроизвольные движения человека. Так, ничем немотивированная на первый взгляд ходьба человека во время выполнения им мыслительных операций, связанных с концентрацией внимания, также легко объяснима с точки зрения нейрофизиологии. «Инструментальными методами установлено исследователями (А.Д. Гусова, И.А. Тамаева), что в случае наличия у человека объема информации, значительно превышающего субъективную способность одновременно воспринять ее и успешно освоить, происходит смещение центра мозговой активности из префронтальной (лобной) области в задние отделы полушарий головного мозга. Этот процесс автоматически сопровождается перераспределением поступающей в мозг крови и возникновением дефицита поступающих с ней питательных веществ в префронтальной области, где расположены, как уже было сказано выше, «моторные поля» мускулатуры. Дефицит питательных веществ в этой области мозга вызывает активизацию двигательной активности конечностей, и в первую очередь - нижних, проекционная зона которых в головном мозге значительно больше, чем верхних. Возникающая в результате этого «спонтанная» ходьба является ответной реакцией мозга на повышенную интеллектуальную активность, которая должна стабилизировать поступление на более высоком уровне объема питательных веществ крови в его отделы, диспропорция которой была вызвана решением интеллектуальной задачи» [15].

Необходимо обратить внимание на следующую особенность организма человека: повышение притока крови в область головного мозга, вызванное голоданием его отдельных областей в результате активной деятельности, осуществляется непреднамеренно, на уровне безусловных рефлексов, чего не можем сказать об оттоке крови из зоны черепа, который зачастую не соразмерен с притоком и поэтому возникает необходимость в дополнительной стимуляции за счет активных двигательных реакций, особенно после прекращения активной умственной деятельности. Жизнедеятельности организма необходима смена видов деятельности, за счет чего естественным способом регулируется процесс кровотока в отдельных органах человеческого тела и оттока крови из одной части тела в другую. Однако смена деятельности современного человека после усиленных интеллектуальных нагрузок выглядит несколько по-другому, чем та, которая установлена физиологическими законами его развития. Обычно у современных людей на смену их интеллектуальной активности приходит не физическая активность, а наоборот – полная физическое безделье [18], вследствие чего прекращается естественный отток крови из области головного мозга и наступает ее застой. Это, в свою очередь, приводит к патологическим последствиям и интеллектуальным переутомлениям.

В бытовой культуре граждан, к сожалению, очень редко происходит снятие интеллектуального и психического переутомления физиологически адекватными методами. Для этого почти всегда применяют фармакологические препараты различного происхождения, начиная от употребления излишних углеводов, спиртных напитков, разного рода одурманивающих средств и завершая антидепрессантами разнообразной фармакологии, психотропными и наркотическими препаратами. Однако все эти воздействия направлены на ликвидацию негативных психоэмоциональных состояний, а не минимизацию физиологических оснований психологического переутомления. Другими словами, ликвидируется ощущения, а не их источники.

Для головного мозга не имеет значения, каким способом он получает передышку, необходимую ему для физиологического восстановления после умственного или психологического переутомления (9): в результате активного отдыха человека, в состоянии наркотического либо алкогольного опьянения, сна, физического труда и т.д. Для максимального функционального восстановле-

ния человеку необходимо переключение гемодинамики между разными его областями и центрами, которого можно достичь как с помощью приема пищи, спиртного, никотина, или наркотических средств, так и через перемену вида деятельности и увеличения физической активности. Первый способ релаксации более простой, доступный и психологически более вероятный, поскольку как бы обусловлен социальной традицией, является в некоторой степени структурным компонентом культуры и ментальности общества, выражает социально-поведенческий стереотип, присущий современной студенческой молодежи. Позиция «устал – выпил – заснул», в силу своего общественного достояния, не вызывает у нового поколения внутреннего протеста и внешнего отторжения. Второй способ достижения психологической и умственной релаксации с использованием физических упражнений нередко вызывает у человека внутреннюю неудовлетворенность: для чего напрягаться физически после того, как пришлось заниматься умственной деятельностью долго? В этом-то и кроется главная психоэмоциональная причина выбора молодежи после учебного дня в пользу спиртных напитков или курения, а не физической культуры и спорта.

Как показывает анализ исследований ученых (Н.И. Асташина, Х.М. Низамова, М.В. Симусева), занимающихся проблемами активизации учебно-познавательной деятельности студентов средствами физической культуры, физиологическая эффективность релаксации после напряженной умственной деятельности заключается в переключении направлений церебральной гемодинамики или мозгового кровообращения как внутри черепной коробки, так и во всей кровеносной системе организма [16, 17].

«Повышение интенсивности функционирования какого-либо органа в человеческом организме, как отмечают некоторые исследователи, автоматически вызывает увеличение интенсивности кровотока в нем, что обусловлено необходимостью его повышенного энергообеспечения и обеспечения процессов метаболизма в нем, сопровождающих его деятельность. Мозг человека не является исключением: усиление интеллектуальной активности влечет за собой интенсификацию гемодинамики и увеличение объема крови, задействованного в мозговом кровообращении. В результате длительной умственной нагрузки объем крови, находящийся внутри черепной коробки и обеспечивающий поступление в мозг питательных веществ и кислорода, увеличивается, а отток венозной крови из головы остается на прежнем уровне, что со временем приводит к повышению внутричерепного кровяного давления и развитию сопровождающих его негативных ощущений» [15]. Это говорит о том, что на уровне физиологического урегулирования различных процессов жизнедеятельности человеческого организма в ситуации повышенной умственной активности достижение необходимого уровня релаксации возможно путем усиления оттока крови из области головы, что стабилизирует локальную гемодинамику и понижает ее до нормального значения внутричерепного кровяного давления. Добиться такого состояния можно без лишнего приема пищи, спиртного или иных дурманных веществ, а также лекарственных средств, только с помощью релаксирующих физических упражнений, совершенствующих физиологические условия активизации церебральной гемодинамики.

Умственная и физическая деятельность человека на уровне отделов головного мозга, руководящих ими, находятся в самой тесной взаимозависимости, которая позволяет стимулировать умственную активность человека за счет активизации физической деятельности [18; 19]. Это очень важно для совершенствования учебно-познавательной деятельности студентов. Другими словами, в учебно-воспитательном процессе физическая активность по отношению к умственной деятельности должна быть опережающей, а не догоняющей. С физио-

логической точки зрения это будет выглядеть следующим образом: сначала за счет выполнения комплекса сложных движений усиливается поступление крови в соответствующие области мозга студентов, перед которыми потом ставятся сложные умственные задачи [20; 21]. Основное в этом процессе – определить нормированный объем физических нагрузок, необходимый для роста эффективности учебно-познавательной деятельности.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, для обучающихся индивидуальные выгоды от применения разнообразных средств физической культуры для совершенствования церебральной гемодинамики после повышенных интеллектуальных нагрузок бесспорны.

Во-первых, применение релаксирующих физических упражнений не требует значительных затрат времени или создания особых условий. Для их выполнения хватит чистой горизонтальной поверхности и около пяти-шести минут времени. Легкость выполнения упражнений позволяет применить их в обычных условиях, что дает возможность студентам заниматься физическими упражнениями практически в любое время и в любом месте для релаксации интеллектуальных нагрузок.

Во-вторых, занятия физкультурными упражнениями не требуют наличия у студентов особых двигательных навыков, какого-либо специального уровня индивидуальной физической развитости, определенной экипировки. Упражнения можно выполнять почти в любых гигиенически годных условиях и любыми обучающимися, которые по состоянию здоровья способны посещать традиционные аудиторные занятия в вузе, что говорит об их доступности и универсальности.

В-третьих, выполнение физических упражнений исключает необходимость в употреблении спиртных напитков, медикаментозных средств, курении, психотропных веществ и иных дурманных веществ для получения эффекта релаксации системы церебральной гемодинамики. Из этого следует, что активное использование студентами комплекса релаксационных физических упражнений после учебных занятий может быть благоприятным, полезным и доступным методом профилактики снятия физиологического утомления вследствие интенсивной интеллектуальной деятельности.

Но, как показала практика, студенты крайне мало или вообще не знакомы с физиологически адекватными способами преодоления последствий напряженных интеллектуальных нагрузок. В принципе, мы можем говорить о том, что в физической культуре студентов образовательная составляющая почти отсутствует. Поэтому возникла необходимость в релаксирующих физических упражнениях, которые нужно включить в общий курс занятий по физической культуре как обязательное обучение всех студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Васеленков Н.В. Динамика состояния и физического здоровья подготовленности студентов // Теория и практика физической культуры. 2008. №5. С. 91-92.
2. Кузнецов О.Ю., Петрова Г.С. Физиологические основы стимуляции активности интеллектуальной деятельности студентов средствами физического воспитания // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Вып. 1. 2013. С. 357-362.
3. Левченкова Т.В. Активные методы обучения в педагогике физической культуры и спорта // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. №1. С. 74-77.
4. Марчук Ю.В. Самоуправление здоровьем как один из определяющих факторов успешной профессиональной деятельности будущего специалиста // Здоровье, физическое развитие и образование: состояние проблемы и перспективы: тезисы докладов. Екатеринбург: РГППУ, 2007. С.440 - 445.
5. Цветкова И.В. Интересы подростков в получении

информации о здоровом образе жизни // Азимут научных исследований. 2015. №1 (10). С. 105-108.

6. Петрова Г.С. Влияние физических и дыхательных упражнений на мозговую гемодинамику и сопровождающих ее патологий у студентов // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Вып. 1. Ч. 2. 2012. С. 200-209.

7. Сви́дерская Н.Е. Влияние информационного перенасыщения на качество творческой деятельности и пространственную организацию электроэнцефалограммы // Физиология человека. Т. 37. № 6. С. 28-34.

8. 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.

9. Гусова А.Д. Психологические особенности современной семьи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №2 (15). С. 206-209.

10. Хромина Т.В. Психологическое обеспечение спортивной деятельности. Учебное пособие. – Хабаровск: ДВГАФК, 2008. – 124 с.

11. Сабанов З.М. Формирование реабилитационной социально-бытовой инфраструктуры в республике Северная Осетия-Алания // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 349-351.

12. 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.

13. Петрова Г.С. Использование средств физической культуры для активной профилактики артериальной гипертензии у студентов // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. Вып. 3, Ч. 2. 2011. С. 129-136.

14. 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.

15. Гусова А.Д., Тамаева И.А. Социально-психологические проблемы адаптации студентов // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 8-2. С. 165-169.

16. Асташина Н.И., Симусёва М.В. К вопросу об использовании интерактивных методов обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 15-18.

17. Низамова Х.М. Практико-ориентированный подход – путь к повышению эффективности обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. №2 (11). С. 70-71.

18. 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.

19. Иванова Т.Н. Теоретико-методологические подходы к изучению социально-трудовой мобильности и профессиональной ориентации молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. №4. С. 28-30.

20. Бекоева М.И. Самообразование как основа совершенствования учебно-познавательной деятельности студентов // Школа будущего. 2016. №1. С. 36-43.

21. Иванова Т.Н. Конструирование региональной концептуальной модели социально-трудовой мобильности и занятости молодежи // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2014. № 4. С. 25-27.

Статья поступила в редакцию 19.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 371

ИНТЕГРИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ С БАЗОВЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ

© 2017

Кадиев Алибек Хаирбекович, доцент кафедры художественного и музыкального образования
Гетоева Людмила Кайсыновна, доцент, зав. кафедрой художественного и музыкального образования
Северо-Осетинский государственный педагогический институт
(362003, Россия, Владикавказ, ул. К. Маркса, 36, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Аннотация. В последние десятилетия значительно повысилось внимание к проблеме эстетического воспитания школьников как важнейшего средства формирования позитивного отношения к объективной действительности окружающего мира, нравственно-ценностным приоритетам современного общества, формирования гармоничной, духовно развитой личности. Формирование эстетической культуры и нравственных ценностей у школьников будет наиболее успешным, если учебно-воспитательный процесс строится на основе интеграции содержания художественно-эстетического образования и базовых учебных дисциплин. Чувство прекрасного, восхищения окружающим миром и людьми, яркое восприятие вещей, усвоения комплекса художественных образов и представлений создает у школьника неповторимые эмоционально-психические состояния, возбуждает открытый интерес к жизни, усиливает любознательность, познавательный интерес, развивает креативное мышление, память, воображение, волю и другие психические познавательные процессы. Для того чтобы эта система воздействовала на школьников наиболее эффективно и достигала поставленной цели, необходимо, чтобы эстетическое воспитание было, прежде всего, целостной, объединяющей все учебные дисциплины, все внеклассные мероприятия, всю общественно-полезную деятельность обучающихся, где каждая дисциплина, каждый урок, каждое внеклассное занятие имеет свою четкую задачу в деле совершенствования содержания художественно-эстетического воспитания и формирования эстетической культуры каждого школьника. Однако, у всякой системы имеется стержень, основание, на которое она базируется. Таким основанием в системе эстетического воспитания школьников можно считать искусство: живопись, музыкальные произведения, хореографию, танец, кинофильм, театр и другие виды художественного нравственно-эстетического творчества. Искусство содержит в себе огромный потенциал для развития нравственно-эстетической личности школьника.

Ключевые слова: содержания эстетического воспитания, художественно-эстетическое образование школьников, нравственные ценности и приоритеты, эстетическая культура.

INTEGRATION OF THE CONTENT OF THE ARTISTIC-AESTHETIC EDUCATION
OF SCHOOLCHILDREN WITH BASIC DISCIPLINES

© 2017

Getoyeva Lyudmila Kaisynovna, associate professor, head. department of art and music education
Kadiev Alibek Khairbekovich, associate professor of the department of art and music education
North Ossetian State Pedagogical Institute
(362003, Russia, Vladikavkaz, K. Marx street, 36, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. In recent decades, attention has been paid to the problem of the aesthetic education of schoolchildren as the most important means of forming a positive attitude to the objective reality of the surrounding world, the moral and value priorities of modern society, the formation of a harmonious, spiritually developed personality. Formation of aesthetic culture and moral values in schoolchildren will be most successful if the educational process is based on the integration of the content of artistic and aesthetic education and basic academic disciplines. The feeling of beauty, admiration of the surrounding world and people, the bright perception of things, the assimilation of a complex of artistic images and representations creates in the schoolboy unique emotional and psychic states, excites open interest in life, enhances curiosity, cognitive interest, develops creative thinking, memory, imagination, will and other mental cognitive processes. For this system to affect the students most effectively and achieve the goal, it is necessary that the aesthetic education was, first of all, a holistic, uniting all academic disciplines, all extracurricular activities, the entire socially useful activity of the students, where each discipline, every lesson, every extra-curricular activity has its clear task in improving the content of artistic and aesthetic education and the formation of aesthetic culture of each schoolchild. However, every system has a rod, a base on which it is based. Such a basis in the system of aesthetic education of schoolchildren can be considered art: painting, music, choreography, dance, film, theater and other kinds of artistic moral and aesthetic creativity. Art contains a huge potential for the development of the moral and aesthetic personality of a schoolboy.

Keywords: the content of aesthetic education, artistic and aesthetic education of schoolchildren, moral values and priorities, aesthetic culture.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Эстетическое воспитание школьников является важнейшей задачей современной образовательной системы и представляет собой ведущий компонент социального заказа. Формирование эстетической культуры школьников – это целенаправленный процесс развития способности личности ученика к классическому пониманию и полноценному восприятию прекрасного в искусстве и творческой деятельности личности. Данный педагогический процесс предусматривает освоение комплекса художественных представлений, взглядов и убеждений, воспитание эстетической тонкости и вкуса. Одновременно с этим у учащихся воспитывается умение и стремление вносить элементы прекрасного во все стороны объективной действительности, бороться против всего безобразного, низменного, уродливого, а также готовность и способность к проявлению себя в искусстве.

Анализ последних исследований и публикаций, в ко-

торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Государство только тогда способно ставить и решать масштабные приоритетные задачи, отмечают многие ученые (А.А. Адашкина [1], Н. Алексахин [2], Л.А. Безбородова [3], М.В. Гузева [4], В.Т. Калынов [5]), когда у него есть общая система нравственных, эстетических ориентиров. А присутствуют эти ориентиры тогда, когда проявляется уважение к самобытной культуре национальным культурным ценностям, к родному языку, к памятникам нашей отечественной истории. Эстетическое воспитание личности, разумеется, в первую очередь осуществляется в семье. Но наиболее содержательное, последовательное, структурированное духовно-нравственное и эстетическое воспитание и развитие личности, по мнению Г.И. Королевой и Г.А. Петровой [6, с. 118], происходит в системе образования.

Формирование целей статьи (постановка задания).

Общеобразовательная школа – единственный социальный институт, через который проходит каждый гражданин страны. Поэтому именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и культурная жизнь школьников. Сегодняшний ученик в условиях стремительно меняющегося мира совсем другой, чем был раньше. Своих предшественников он опережает в физическом развитии, но, к сожалению, отстает в эстетическом, духовно-нравственном развитии. К тому же нынешние условия социальной жизни не способствуют формированию эстетических качеств у современных школьников.

Достаточно острые проблемы стоят и в сфере искусства, в частности, массового музыкального воспитания, приобщения детей к ценностям мировой художественной культуры. Наиболее подвижными и гибкими дисциплинами в формировании социокультурных, эстетических компетенций школьника, пишет Л.Ю. Калинина [7, с. 79-82], можно считать «Изобразительное искусство», «Музыка», «Мировая художественная культура», «Литература».

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Изобразительное искусство как комплексная дисциплина, объединяет элементы искусствоведения, познание самих художественных произведений, теории изобразительной деятельности, освоение изобразительной грамотности и творческого самовыражения, навыков практического изображения и др. Изобразительное искусство учит проникновению в эстетическую сущность произведения искусства, духовно обогащает внутренний мир ребенка [8]. Любое художественное творение требует от человека, который его воспринимает, соответствующей «сенсорной готовности», то есть необходимого уровня развития процессов восприятия и осмысления. Чем активнее и сосредоточеннее будут «поисковые движения» органов зрения, слуха, руки, тем полнее и интенсивнее будет восприятие предметного мира, его тональности, форм, звуков, спектров.

Музыка как интегративный курс органически вбирает в себя освоение собственно теории музыки, историю музыкальных произведений, а также элементарные навыки исполнительства в области пения. Музыкальное искусство, отмечает Н. Алексахин [2, с. 23-27], – это один из основных средств, способствующих формированию и развитию гуманности, нравственности и духовности у учащихся. Музыка направлена на познание внутреннего мира ребенка, его жизненных ориентиров и ценностей. Она способна воспроизводить красоту эстетического познания, совместной художественной деятельности. Для школьников музыка – это определение нравственных и эстетических идеалов. Музыка – это сама жизнь, которая вокруг нас все время поет и звучит. С музыкой постоянно мы встречаемся в природе – ветер в листьях деревьев, пение птиц, шум водопада [9]. Показать школьникам всю гармонию музыки, все разнообразие музыкальных образов и произведений, приобщить их к творческой музыкальной деятельности, развить эстетические, духовно-нравственные чувства – важнейшая задача учителя музыки. Поэтому просмотр и прослушивание вокальных, музыкально-драматических и инструментальных произведений и есть формирование музыкальной культуры и привитие эстетического вкуса к искусству. Именно к этому и должен стремиться на каждом занятии учитель музыки.

На уроках мировой художественной культуры учащиеся знакомятся с шедеврами мирового искусства, вызывающие у детей осмысление и сопереживание, яркий эмоциональный отклик на те проблемы жизни, которые раскрывает художник перед ними. Не монотонный рассказ учителя об искусстве, а само искусство должно воздействовать на чувства и мысли школьников [10].

Литература, как гуманитарная дисциплина, является носителем искусства художественного слова, истории

литературных жанров. Она концентрируется в художественных образах, искусстве, общественной и трудовой деятельности, быте людей, их взаимоотношениях и т.д. Углубленному изучению художественной литературы и искусства способствуют факультативные занятия, на которых следует пробудить у учеников стремление утверждать красоту в образовательной организации, дома, везде, где они проводят свое время [11; 12]. Школьники необходимо привлекать к тому, чтобы они создавали эстетическую обстановку в классе, в школе, дома.

Таким образом, мир искусства в перечисленных видах охватывает духовную жизнь школьника полно и всесторонне. Большую работу по формированию творческих способностей и потребностей в области художественной литературы (С.А. Амбалова, Л.Ю. Калинина) [13; 14], хореографии (М.И. Бекоева, Н.А. Полякова, С.Д. Якушева) [15; 16], театра, пения, музыки (Л.В. Гушина, Л.В. Ершова, И.Ю. Шустова) [17; 18], изобразительного искусства [19; 20], декоративно-прикладного творчества ведут детские учреждения дополнительного образования. Проблемы эстетического воспитания детей разрабатываются научно-исследовательскими педагогическими институтами.

Отталкиваясь от главной цели, на первый план выдвигается задача воспитания личности школьника, формирования ценностных отношений средствами искусства, так как нравственно-эстетический опыт человечества, материализованный в художественно-образной форме, является сущностью самого искусства. Методика предметов по искусству направлена на воспитание зрителя, слушателя, читателя, на развитие способности детей воспринимать культуру, обогащать свой духовный мир через общение с прекрасным. Для реализации поставленной цели необходимо решать следующие задачи:

- расширить представления школьников об окружающем мире через введения их в мир духовных понятий и воззрений;
- приобщить школьников к нравственным ценностям мировой культуры на примере из жизни конкретных исторических личностей, образов мирового и народного творчества [5];
- ознакомить учащихся с основными народными праздниками и духовно-нравственным укладом жизни;
- содействовать воспитанию уважительного, внимательного, милосердного, заботливого отношения к близким; уважения, любви и приверженности к родителям и другим людям;
- формировать способности к доброжелательному и добродетельному поведению, сопереживанию и сочувствию [19];
- вырабатывать у учащихся чувство патриотизма к Родине, своему и другому народу, цивилизации, учить бережному отношению к материальным и духовным ценностям [4];
- развивать образно-пространственное мышление учащихся, память, воображение, на основе активного, осмысленного восприятия наилучших образцов известной художественной культуры настоящего и прошлого [20];
- расширить багаж впечатлений, первоначальных знаний и умений, необходимых для ориентации школьников в сложном мире творчества.

Эстетическое воспитание школьников осуществляется, в основном, в учебно-воспитательном процессе. Действительно, урок, как основная форма организации обучения, подходит для проявления разнообразных коллективных влияний и сопереживания, накопления опыта нравственных и этических взаимоотношений. На уроках ученики приучаются к самостоятельной деятельности [14], для успешной реализации которой необходимо сопоставлять свои усилия с усилиями других, научиться слушать и понимать своих одноклассников, сравнивать свои знания со знаниями других, отстаивать свое мнение, поддерживать и принимать помощь от других. На

уроках школьники могут переживать совместно чувства радости или огорчения.

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения предусматривает реализацию системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, а также инновационных педагогических технологий. Для более успешного осуществления эстетического воспитания на уроках искусства необходимо применять следующие методы:

- обращение к личному опыту школьников;
- использование технологии проблемного обучения через решение проблемных задач и ситуаций;
- использование игровых технологий обучения;
- реализация проектной деятельности: исследовательская, творческая, поисковая деятельность;
- реализация технологии интегрированного обучения.

Обязательными элементами на уроках являются обращение к личному опыту школьников, оценка их мыслительной деятельности по обсуждаемой проблеме через моделирование жизненных ситуаций.

На уроках искусства используются различные формы и виды деятельности. Например:

- изобразительная деятельность;
- эмоциональное восприятие музыки;
- пение;
- коллективные творческие работы;
- инсценировка сюжетов сказок, песен, музыкальных пьес программного характера;
- написание детьми рассказов, сочинение стихов, сказок, составление разнообразных кроссвордов по пройденной теме.

Большое значение уделяется интегрированию содержания художественно-эстетического образования школьников с базовыми дисциплинами. Интегрированные уроки дают учащимся более широкое и яркое представление о мире в целом и мире искусства в частности, и человеку, живущем в этом мире. Они развивают творческий потенциал учащихся, побуждают к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к развитию логики, коммуникативных способностей.

«Принципиально значимым на уроках искусства (Л.В. Гущина, Л.В. Ершова), является способ воздействия на личность ребенка посредством восприятия художественных произведений. Восприятие музыки – одна из сложнейших проблем, встающих перед учителем. В музыкальном воспитании восприятие музыки детьми является ведущим видом деятельности. И исполнительство, и творчество детей базируется на ярких музыкальных впечатлениях. Сведения о музыке так же даются в опоре на ее живое звучание. Развитое восприятие обогащает все музыкальные проявления детей. Восприятие музыки способствует активизации умственных операций, таких как сравнение, сопоставление, выделение черт общего и различного» [17]. Слушая народную, духовную и классическую музыку, обучающиеся усваивают бесценный социокультурный опыт старших поколений. «Цель занятий с детьми народной музыкой не только познакомить с образцами фольклора (прибаутками, небылицами, скороговорками, игровыми и плясовыми песнями, играми и хороводами), но и привить любовь к родной природе (Г.И. Королева, Г.А. Петрова), чувствовать ее, соприкоснуться с ней, эмоционально переживать. Знакомство с традициями и историей народной музыки обуславливает творческий, познавательный, духовно-нравственный и увлекательный характер процесса музыкального развития детей и его результативность» [6].

Большинство школьников очень любят петь. Песня открывает перед учениками красоту окружающего мира. Распевание, и прежде всего репертуар, выступает одним из главных механизмов, воздействующих на выработку общечеловеческих ценностей у школьников. Песенный жанр содействует эмоциональной отзывчивости ученика, его творческому самовыражению в

сольном, хоровом и ансамблевом пении.

Один из приемов – непосредственно эмоциональное вслушивание и видение – требует специального внимания учителя и специальной организации урока. Именно поэтому на уроках искусства широко используются презентации с включением изобразительного ряда, различные информационно-коммуникационные технологии, виртуальные экскурсии в театры мира и музеи, просмотр учебных фильмов и фрагментов из мюзиклов, балетов, опер, которые дают возможность создания яркой эмоционально-эстетической атмосферы средствами разных видов искусства, «погружение» детей в эту атмосферу, глубокое созерцание, сопереживание.

Воспитание обучающихся средствами искусства включает в себя также общешкольные, классные мероприятия, экскурсии, беседы, посещение и участие в выставках, конкурсах, подготовка подарков для ветеранов, благотворительных мероприятиях в большем объеме, чем в школьной программе. Участие школьников в выставках, конкурсах тоже имеет воспитательную направленность. Подбирая тематику выставок и конкурсов, необходимо уделять внимание тем направлениям (Л.В. Гущина, Л.В. Ершова, Ф.Н. Цораева), которые ориентированы на знакомство детей с мировым культурным наследием, на изучение истории и национальных традиций, на формирование умения любоваться красотой окружающего мира [17; 19]. Роль конкурсов (творческих и вокальных) в учебном и воспитательном процессе значительна, так как, участвуя в них, каждый учащийся получает возможность продемонстрировать свою работу и творческие достижения перед зрителями, получить оценку своих трудов.

Организация экскурсий, посещение художественных выставок способствуют приобщению школьников к отечественному и мировому культурному наследию. Особое внимание необходимо уделять национальной культуре, так как она формирует национальный менталитет, именно через нее ребенок воспринимает важные национальные ценности и приоритеты. В процессе совершения экскурсий школьники наглядно знакомятся с историей и цивилизацией своего народа, своей малой и большой Родины. Для более эмоционального осязательного восприятия школьниками объектов национальной культуры очень важно не только видеть на картинках, но и желательно побывать в местах боевой славы, увидеть важнейшие святыни русского народа, бесценные шедевры народного искусства, прогресс в отечественной науке и технике. Это содействует развитию чувства патриотизма, симпатии к Родине, заботе об окружающей природе. После совершения экскурсии в изобразительном творчестве неплохо предложить новую тему, чтобы ученик мог закрепить полученные знания, а также сформировать эмоциональное отношение по теме экскурсии. Кроме того, детский рисунок отражает уровень восприятия темы школьником.

К сожалению, сегодня мы наблюдаем огромный поток информации, отрицательно влияющей на сознание и поведение подрастающего поколения. Однако, мы должны их научить фильтровать получаемую информацию, отрабатывать и использовать нужную информацию для обогащения своего духовного мира. Необходимо сообщать им то, что плохо, но еще существеннее говорить о том, что полезно для их развития, так как именно те образцы, которые мы разбираем с учениками, запоминаются и находят в их сознании эмоциональное воссоздание. Мы не можем перекрыть все каналы негативной информации, но мы должны стремиться к тому, чтобы сформировать у школьников представление о том, какие нормы поведения являются правильными и нравственными, что есть добро и злобление, что есть красота, мораль, благосклонность, толерантность.

Поиски идеального образа Человека, превознесенного в духовных представлениях и прославленных художественно-музыкальных образах народных героев, жен-

щины-матери, защитников Родины, благородного рыцаря становятся детерминантами изучения. Вознесенный образ материнства и жертвенного пристрастия к людям мы встречаем в художественных произведениях, посвященных Богоматери.

«Изучение темы «Образ женщины-матери сквозь столетия», сопоставление икон с изображением Богоматери, картин Рафаэля «Сикстинская мадонна», Леонардо да Винчи «Мадонна Литта», К.С. Петрова-Водкина «Мать», «Богоматерь Умиление злых сердец», А.А. Дейнеки «Мать» помогает школьникам почувствовать благородство и святость образа женщины-матери, ее нравственную силу и внутреннюю духовную чистоту, трепетность и нежность материнских эмоций. Мы видим, что в произведениях мирового искусства нашли отражение поиски духовной красоты Человека. Когда на уроках говорим о чертах высоко нравственного человека, приходим к выводу, что он в гармонии с собой, людьми, миром» [5]. Темы, посвященные изучению традиций народов мира, выявлению их духовной сущности и специфических особенностей, реализуются на основе интеграции художественно-эстетического образования и базовых дисциплин. Необходимо, чтобы каждый школьник осознал свою принадлежность к национальным традициям отечественной культуры, чтобы он испытывал чувство гордости за то, что он является гражданином своей страны, соотечественником великих русских творцов.

Вместе с тем необходимо формировать у школьников чувство уважения к национальным и общечеловеческим ценностям, к своей и чужой культуре. Надменность за свою историю, возвышение своих традиций и своей культуры не должны быть направлены на то, чтобы приносить культурные ценности и приоритеты других народов. На уроках искусства школьники не только знакомятся с многообразием культурно-исторических традиций, религией и укладом жизни, с нравственно-ценностными приоритетами разных народов, но и учатся бережному отношению к малопонятной порой культуре, осмыслению специфических особенностей искусства и культуры других народов, уважительно воспринимать человека другой веры.

Выводы исследования и перспективы дальнейших исследований данного направления. На основе вышеизложенного можно заключить, что художественно-эстетическое образование на основе интеграции основных учебных дисциплин с дисциплинами творческой направленности (изобразительное искусство, танцевальное искусство, гимнастика, аэробика, хореография и др.) выступает мощным средством духовного возвышения личности, расширяет ее эстетическую культуру, учит осознавать прекрасное и создавать шедевры по «законам красоты». Нами также установлено, что действие искусства на формирование личности в определенной степени зависит от ее художественно-эстетического развития, нравственного формирования. Искусство приносит удовольствие и наслаждение только людям, которые имеют определенную подготовку и в достаточной степени эстетически образованы. Задача общеобразовательной школы – обеспечить необходимую художественно-эстетическую подготовку школьников, включить их в большое пространство художественного творчества и искусства, сделать его средством осознания окружающего мира, развития творческого мышления и нравственных качеств. Вечные ценности мировой и отечественной культуры и художественного искусства, воплощая принцип «прекрасное пробуждает доброе и восхитительное», как никогда необходимы современной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Адашкина А.А. Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности // Вопросы психологии. 2008. №6. С.100-110.
2. Алексахин Н. Ознакомление с культурой цвета на занятиях по изобразительному искусству // Дошкольное

воспитание. 2008 № 3. С. 23-27.

3. Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях: Учебное пособие. М.: Академия, 2002. 416 с.

4. Гузева М.В. Ценности и ценностные ориентации личности в структуре духовно-нравственного воспитания // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 40-43.

5. Кальянов В.Т. Эстетическая подготовка учителя в школе. Дис...канд. М., 2007. 180 с.

6. Королева Г.И., Петрова Г.А. Система эстетической подготовки студентов в высших учебных заведениях. Казань: Изд-во Казанского университета, 2004. 176 с.

7. Калинина Л.Ю. Новое в постановке проблемы эстетического воспитания учащихся средствами литературно-музыкальной композиции // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 79-82.

8. Нурутдинова А. Эстетическое воспитание школьников средствами искусства на уроках художественного цикла и во внеучебной деятельности // Искусство в школе. № 1. 2007. С. 64 – 66.

9. Цаллагова Ф.К. Национальная художественная культура в содержании нравственно-эстетического воспитания подростков в учреждении дополнительного образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 4 (15). С. 212-214.

10. Гузева М.В. Нравственность как первофеномен духовной природы личности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. №3 (26). С. 16-20.

11. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2006. - 640 с.

12. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб.пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Высш. шк., 2005. - 576 с.

13. Калинина Л.Ю. «Музыкальная» поэзия в фокусе проблемы эстетического воспитания учащихся школ искусств // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 68-72.

14. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 9-11.

15. Бекоева М.И. Механизмы развития творческих способностей младших школьников // Современный ученый. 2017. Т. 1. №1. С. 190-193.

16. Поляткова Н.А., Якушева С.Д. Нравственно-эстетическое воспитание дошкольников средствами художественной литературы // В мире научных открытий. 2010. № 5-3. С. 88-94.

17. Гущина Л.В., Ершова Л.В. Специфика методов нравственно-эстетического воспитания младших школьников средствами искусства народной игрушки // Современные наукоемкие технологии. 2013. № 6. С. 35.

18. Шустова И.Ю. Опыт-экспериментальная работа по воспитанию в школе: сущность и содержание // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 1 (10). С. 41-45.

19. Цораева Ф.Н. Обращение к искусству как к одному из важнейших средств духовно-нравственного потенциала личности // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2015. № 6 (101). С. 426-430.

20. 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.

Статья поступила в редакцию 13.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.14

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ РАЗРАБОТКИ И ЭКСПЛУАТАЦИИ ЭЛЕКТРОННЫХ КУРСОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА «ПРОГРАММИРОВАНИЕ НА PYTHON»)

© 2017

Горбатов Сергей Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Информатики, прикладной математики и методики их преподавания»

Добудько Александр Валерьянович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Информатики, прикладной математики и методики их преподавания»

Добудько Татьяна Валерьяновна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
«Информатики, прикладной математики и методики их преподавания»

Пугач Ольга Исааковна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Информатики, прикладной математики и методики их преподавания»

*Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, Самара, ул. М. Горького, 65/67, e-mail: olpugach@yandex.ru)*

Аннотация. Профессия педагога в России – одна из самых массовых: более 5 млн. человек заняты в системе образования. Свыше 400 вузов ведут подготовку будущих учителей. Такой масштаб априори предполагает необходимость оптимизации процессов: минимизации расходов, унификации стандартов, разработки типовых учебно-методических комплексов, широкого внедрения различных средств автоматизации в учебный процесс. Вместе с тем бессистемное использование электронных образовательных ресурсов зачастую вызывает обоснованный протест со стороны коллективного педагогического субъекта, а анализ образовательной практики позволяет констатировать снижение качества образования. Необходимость разрешения противоречия между финансовой оптимизацией учебного процесса посредством внедрения электронных курсов и сохранением (и повышением) качества подготовки будущих учителей обусловило актуальность данного исследования. В нем предпринята попытка сформулировать основные организационно-методические условия разработки и эксплуатации электронных курсов для подготовки учителей в педагогическом вузе.

Ключевые слова: педагогическое образование, подготовка бакалавров, электронный образовательный ресурс, высшее образование, дистанционное обучение, смешанное обучение, подготовка учителей, повышение квалификации, программирование в школе, задачи школьной информатики, подготовка к ЕГЭ, программирование на Python.

ORGANIZATIONAL-METHODOLOGICAL ISSUES OF DEVELOPMENT AND EXPLOITATION OF E-LEARNING IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF THE E-LEARNING COURSE «PROGRAMMING IN PYTHON»)

© 2017

Gorbatov Sergei Vasilevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair
of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

Dobudko Alexandr Valeryanovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair
of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

Dobudko Tatyana Valeryanovna, doctor of pedagogical sciences, professor of the Chair
of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

Pugach Olga Isaakovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair
of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

*Samara State University of Social Sciences and Education
(443099, Russia, Samara, st. Maxim Gorky, d. 65/67, e-mail: olpugach@yandex.ru)*

Abstract. The profession of a teacher in Russia – one of the most popular: more than 5 million people are employed in the education system. Over 400 universities are preparing future teachers. This scale assumes a priori the need for process optimization: minimize costs, harmonization of standards, development of standard teaching materials, wide-scale implementation of automation in the learning process. However, haphazard use of e-learning resources often causes a reasonable protest from the collective pedagogical subject, and the analysis of educational practice allows us to conclude the decline in the quality of education. The need to resolve the contradiction between the financial optimization of educational process through introduction of e-learning and maintaining (and improving) the quality of training of future teachers led to the relevance of this study. It attempts to formulate the basic organizational and methodological conditions for the development and operation of electronic courses for training teachers at pedagogical universities.

Keywords: teacher education, training, electronic educational resources, higher education, distance learning, blended learning, teacher training, professional development, programming in school tasks school of computer science, preparing for the exam, programming in Python.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Профессия педагога в России – одна из самых массовых: более 5 млн. человек заняты в системе образования [1], свыше 400 вузов ведет подготовку будущих учителей. При этом качество современного российского педагогического образования достаточно часто вызывает справедливые нарекания как со стороны студентов, так и со стороны работодателей – директоров образовательных учреждений, органов управления образованием, школьников и их родителей. В числе прочих факторов, обуславливающих неэффективность подготовки учителя (недостаточный объем финансирования, и, как следствие, увеличение нагрузки преподавателей; постоянно изменяющиеся стандарты высшего и среднего образования, низкий престиж педагогической профессии, слабая подготовка абитуриентов) зачастую выступает недоста-

точный уровень зрелости электронной образовательной среды педагогического вуза. Потенциал совершенствования электронной образовательной среды в отдельных его аспектах частично рассмотрен в современных педагогических исследованиях [2-8]. Так, в работе [5] авторы интерпретируют понятие информационно-коммуникационной образовательной среды как совокупность субъектов и объектов образовательного процесса, призванных обеспечить эффективную реализацию современных образовательных технологий. При этом С.В. Зенкина, В.М. Трембач постулируют возможность обеспечить средствами ИКТ индивидуализацию учебного процесса, адаптивность его к возможностям, способностям и интересам обучаемых [5]. З.В. Архипова в работе [6] оперирует термином «единое информационное пространство вуза» (совокупность методических, технических и телекоммуникационных средств для обеспечения доступа к

информационным ресурсам вуза с учетом прав доступа пользователя) [6] и анализирует вопросы экономической эффективности от внедрения технологических инноваций и т.д. Тем не менее, контент-анализ литературы позволяет констатировать отсутствие комплексного решения проблем формирования и развития электронного образовательного пространства педвузов, учитывающего социальные-экономические, организационно-управленческие, технологические (аппаратно-программные) и методические аспекты указанного феномена.

В рамках общей проблемы выявления организационных условий формирования и разработки подходов к созданию единого, целостного электронного образовательного пространства педагогических вузов России и будут решаться задачи данной статьи.

Методология данного исследования неразрывна связана с парадигмой компетентностного образования (И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.В. Хуторской) и общей теорией обучения (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин,). Важную роль играет и технологический подход к методическому проектированию, представленный в работах В.П. Беспалько, В.М. Монахова, Г.К. Селевко, отдельные положения в сфере проектирования электронных образовательных ресурсов (В.Н. Лаврентьев, Н.И. Пак, Е.К. Хеннер). Коррелирует с разрабатываемой проблемой и ряд диссертационных исследований, среди которых отметим работу О.В. Насс «Формирование компетентности педагогов в проектировании электронных образовательных ресурсов в контексте обновления общего среднего и высшего образования» [7], содержащую развернутую модель проектирования электронных образовательных ресурсов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Среди объектов электронного образовательного пространства педагогического вуза одно из важнейших мест занимают электронные курсы: авторские разработки преподавателей или внешние, доступные для студентов. Различные аспекты разработки и применения в учебном процессе электронных курсов достаточно широко представлены в актуальных исследованиях.

Так, в работе [8] Ф.О. Каспаринский и Е.И. Полянская рассматривают требования к электронным курсам в контексте реализации компетентностного подхода и предлагают методическое и технологическое решение: распределять все учебные материалы по модулям в соответствии с параграфами и динамически связывать их с предметными областями, уровнями образования и компетенциями. Заметим, что технологическая возможность такого связывания присутствует у ряда современных систем управления обучением (LMS), однако за рамками публикации [8] остается вопрос о стоимости подобного регулярного пересмотра огромных объемов учебного материала.

Организационные методы и дидактические принципы разработки электронного курса рассмотрены в работе [9]. По результатам анализа зарубежного опыта формулируется вывод о преимуществах смешанной формы обучения. При этом авторы подчеркивают, что «чем сложнее курс, тем меньше будет его электронная часть» и «перевод учебного материала в электронный формат не влечет автоматическую реструктуризацию педагогического компонента» [9]. Также выдвигается предположение о том, что смешанное (с элементами дистанционного) обучение может способствовать автономии обучаемых в учебной деятельности, что немаловажно в контексте нашего исследования.

Вопросам организации самостоятельной работы студентов на основе массовых открытых онлайн-курсов (МООС) посвящена работа [10]. Анализируя их достоинства и недостатки, соответствие учебным программам при помощи авторской методики оценки потенциала

МООС, авторы показывают, что лишь 17,6% платформ, размещающих англоязычные курсы (edX, coursera и др.) могут быть использованы в самостоятельной работе при обучении студентов IT-специальностей [10].

Проектирование электронного учебного курса с учетом «зоны ближайшего развития» студента подробно рассмотрено в работах [11] и [12]. Рассматривая задачу массового обучения студентов инженерных направлений, авторы разработали метрический компетентностный формат и соответствующее ему технологическое решение (Python+Django). Основой служит дидактическая спираль, авторы выделяют четыре ее витка – уровни сложности [12].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Цель данной статьи – выявить основные организационно-методические условия разработки и эксплуатации электронных курсов для подготовки учителей в педагогическом вузе. В качестве модельного примера (иллюстрации) будет использоваться курс программирования на языке Python. Отметим, что вопрос целесообразности изучения языка Python в общеобразовательной школе подробно обсуждался в работах [13]–[16]. Включение Python в языки выбора для решения задач государственной итоговой аттестации де-факто потребовало разработки соответствующих курсов для подготовки будущих учителей информатики. Электронный курс будем рассматривать как неотъемлемый элемент единого электронного образовательного пространства педагогических вузов. Исследование на данном этапе ведется методом индукции, на основе анализа современной образовательной практики.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Так как электронный курс – не только учебно-методический ресурс, но и разновидность программного обеспечения, процесс его проектирования целесообразно начинать рассматривать не с целей, а с определения заказчиков и потенциальных пользователей (групп пользователей). Среди заказчиков, по аналогии с автором работы [17], выделим государство (оно выступает в двух аспектах – как обеспечивающее прямое бюджетное финансирование вуза и как будущий работодатель – в лице администраций школ, гимназий, учреждений дополнительного образования), студентов и родителей (внебюджетной формы обучения), негосударственные образовательные учреждения, смежные отрасли (интересами двух последних можно пренебречь). К потенциальным пользователям традиционно относят студентов и преподавателей, однако курс может представлять интерес и для практикующих учителей, а некоторые его элементы – для школьников или учащихся СПО. Для анализа потенциальных пользователей могут быть полезны как традиционные методы (анкетирование, интервью, построение модели выпускника/учителя), так и современные (на основе квалификационных характеристик специалиста, парадигмы специалиста [17]). Ключевыми на первом этапе являются вопросы:

1. Согласованы ли интересы различных заказчиков, и, если нет – возможно ли их согласование?
2. Обеспечена ли мотивация пользователей к использованию электронного курса?
3. Как вести разработку курса – в рамках одной дисциплины, вуза, всей системы педагогических вузов?

Последующие этапы достаточно стандартны – определение целей курса, структуры электронного курса, отбор содержания, выбор методов и технологий обучения и построения индивидуальной образовательной траектории, разработка комплекса оценочных средств, внедрение и эксплуатация.

Полагаем, что разработка электронного курса будет эффективной при соблюдении ряда организационно-методических условий.

1. Согласованности, что, как сказано выше, подразумевает согласование требований к электронному

курсу со стороны основных субъектов (заказчиков и пользователей). Продemonстрируем, как могут различаться требования на примере электронного курса «Программирование на Python». Администрация вуза, как правило, заинтересована в быстром и дешевом внедрении, что часто предполагает использование одного из существующих общедоступных курсов (пример - <https://stepik.org/course/67/>). Преподаватель заинтересован в сохранении учебной нагрузки (уменьшающейся при использовании внешних курсов). Студент – в учебном материале в интересной форме, а будущий работодатель – в квалифицированном, но не слишком (иначе уйдет работать программистом) специалисте. Если интересы не будут согласованы, то вместо учебного процесса будет лишь его имитация: курс слишком сложен для среднего студента педвуза, но его контрольные задания не имеют вариантов и решения могут быть найдены в Интернете.

2. Осознанности, которая интерпретируется как понимание всеми заинтересованными сторонами целей и задач разработки и внедрения в учебный процесс электронного курса. Со стороны преподавателя осознанность достигается за счет четкого понимания преимуществ такой формы работы – экономия времени, простота контроля и организации самостоятельной работы студентов. Со стороны студента преимуществами могут быть автономность [9], объективность контроля, и, при некоторых дополнительных условиях – мобильность. В отношении внешних электронных курсов вопрос достаточно подробно рассмотрен в работе [18]. Другим аспектом осознанности выступает понимание всеми субъектами места электронного курса в смешанном обучении, его ограниченных возможностей. В частности, при изучении программирования на Python будущий учитель должен не только решать задачи и выполнять тестовые задания, но и уметь объяснять ход рассуждения, решения, пользоваться средствами визуализации хода выполнения программы, рисовать схемы и блок-схемы, строить множество тестовых примеров. Часть указанных навыков не может быть сформирована и проверена исключительно в рамках электронного курса.

3. Открытости. В контексте целей исследования условие открытости имеет два аспекта. Первый – доступность курса максимально возможному количеству заинтересованных пользователей. Второй – сотрудничество с внешними (по отношению к разработчикам) пользователями в процессе разработки и использования курса. Для педагогических вузов внешними заинтересованными пользователями могут быть школьные учителя, преподаватели системы повышения квалификации, работники среднего профессионального образования. Их независимая оценка материалов курса, вопросы, позволяют выявить те блоки теоретического материала, задания и задачи, которые могут вызвать сложности у обучающихся. Выбор разработчиков (преподаватель – межкафедральная рабочая группа – лаборатория или ведущий вуз) также должен осуществляться с учетом условия открытости: чем выше уровень разработчиков электронного курса, тем, как правило, выше его качество, но ниже соответствие уровню подготовки конкретных студентов.

4. Актуальности. Под актуальностью мы здесь понимаем не только соответствие содержания курса современному состоянию науки и техники [21], но и соответствие целей и задач курса текущему и прогнозируемому рынку труда [20], [21]. Иным аспектом актуальности, при использовании внешних курсов, выступает формирование списка рекомендованных курсов. (Примечание. Если вуз практикует учет прохождения внешних курсов при вычислении рейтинга студента, то система рекомендаций может быть достаточно сложной и включать, например, черный список «мусорных» сертификатов).

5. Опережающего развития (технологического). Вопрос выбора платформы для электронного курса [22], а также вспомогательных средств обучения [23], [24] до-

статочно хорошо изучен. Пятое условие постулирует, что при выборе технологической платформы следует руководствоваться не только текущими функциональными требованиями, но и теми задачами, которые электронный курс будет решать на следующем этапе развития.

6. Модульности, которая обеспечивает универсальность и профессиональную направленность курса, а также достижение метакомпетентностных образовательных результатов [8].

7. Адаптивности, под которой в данном случае понимается применение современных технологий (метрики, принцип «зоны ближайшего развития», нейронные сети, машинное обучение) для построения оптимальной образовательной траектории студента [11], [12], [25]. К этому же условию относится экстенсивное использование внешних образовательных ресурсов (<https://proglab.io/p/27-puzzle-websites-to-sharpen-your-skills/>) для способных студентов, заинтересованных в углубленном изучении программирования.

8. Непрерывности тестирования. Здесь мы постулируем необходимость постоянного стороннего (не разработчиком!) тестирования и экспертного оценивания материалов курса. Трудоемкость разработки электронного курса по программированию не в последнюю очередь связана с тем, что необходимо проверить работоспособность всех включаемых примеров, фрагментов кода, корректность (в текущей версии программного обеспечения) ответов на тестовые задания. Для Python, имеющего несколько параллельно поддерживаемых и используемых версий, это особенно актуально.

9. Версионности. Как правило, в процессе эксплуатации электронного курса обновления представляют собой компромисс между двумя крайностями – статичным, неизменным курсом (полный аналог бумажного учебника) и постоянно обновляемой и дополняемой динамической системой. С нашей точки зрения, оптимальной выступает стратегия регулярного (раз в месяц, квартал, семестр, год) обновления-перехода на следующую версию. Такой подход, с одной стороны, обеспечивает необходимую стабильность, с другой – позволяет корректировать найденные ошибки, вносить изменения и дополнения.

10. Рентабельности. Это условие понимается прежде всего в экономическом ключе. Затраты на разработку курса со стороны преподавателя должны окупаться либо дополнительным финансированием. Немалую роль в случае программирования в реализации данного условия играет использование сервисов для автоматизированной проверки программного кода (например, <https://ejudge.ru>).

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления.

Разработка и внедрение качественного, эффективного электронного курса в систему смешанного обучения – сложный процесс. Контент-анализ педагогической литературы, анализ образовательной практики позволил выявить необходимые организационно-методические условия создания электронного курса. Сформулированные теоретические положения в дальнейшем планируется подтвердить социологическими, статистическими методами и обобщить на проблему разработки электронного образовательного пространства педагогических вузов России. Практическая апробация планируется при разработке электронного модуля «Программирование в школе: Python3.6» на платформе LMS Moodle.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Индикаторы образования: 2017: статистический сборник / Н.В.Бондаренко, Л.М.Гохберг, И.Ю.Забатурина и др.; Нац.исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2017. – 320 с.
2. Анишкин В.Н., Анишкин С.В., Галиева Е.В., Добудько Т.В. Модель холистичной интеллектуальной обучающей системы на базе компьютера и компьютерных сетей / В сборнике: Актуальные проблемы естественнонаучного и математического образова-

ния. Материалы Международной научно-практической конференции. – Самара, 2016. – С. 130-136.

3. Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В. Автоматизация контроля уровня сформированности компетенций бакалавров прикладной информатики с использованием средств электронной информационно-образовательной среды / В сборнике: Информационные технологии в социальной сфере. Материалы IV Международной заочной научно-практической конференции. – Самара, 2016. С. 3-18.

4. Богословский В.И., Аниськин В.Н., Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В. Технология концентрированного обучения студентов в холистичных компьютерных аудиториях единой электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза / Самарский научный вестник. – 2017. – Т. 6. – № 3 (20). – С. 263-270.

5. Зенкина С.В., Трембач В.М. Некоторые подходы к представлению действительности для решения задач обучения специалистов в современной образовательной среде // Открытое образование. – 2014. – №4. – С. 39-49.

6. Архипова З.В. Современные информационно-телекоммуникационные системы как фактор повышения конкурентоспособности высших учебных заведений // Известия БГУ. – 2014. – №1. – С. 126-130

7. Насс О.В. Формирование компетентности педагогов в проектировании электронных образовательных ресурсов в контексте обновления общего среднего и высшего образования: дисс. ... доктора пед. наук. – М., 2010. – 404 с.

8. Каспаринский Ф.О., Полянская Е.И. Адаптация ресурсов дистанционного обучения к компетентностному формату // Открытое образование. 2014. №4. С. 11-19.

9. Аксенова Н. В., Диденко А. В. Эффективные методы и подходы для разработки электронного курса // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – №2 (22). – С. 108-114.

10. Дацун Н.Н., Уразаева Л.Ю. Организация самостоятельной работы IT-студентов на основе массовых открытых онлайн курсов // Преподаватель XXI век. – 2015. – №4. – С. 87-103.

11. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д., Ахметшин Д.А. Дидактическая инженерия: проектирование программного обеспечения техногенной социально-образовательной среды вуза // Вестник Казанского технологического университета. – 2015. – №24. – С. 109-113.

12. Нуриев Н.К., Старыгина С.Д., Ахметшин Д.А. Дидактическая инженерия: проектирование электронного учебного курса с учетом «зоны ближайшего развития» студента // ОТО. – 2016. – №1. – С. 558-566.

13. Поляков К.Ю. Язык Python глазами учителя // Информатика. – 2014. – № 9. – С. 4-16.

14. Поляков К.Ю. Язык Python: избранные алгоритмы. Часть 1 // Информатика. – 2014. – № 9. – С. 18-26.

15. Поляков К.Ю. Язык Python: избранные алгоритмы. Часть 2 // Информатика. – 2014. – № 10. – С. 18-25.

16. Васильев Д.А. Методические особенности изучения языка Python школьниками // Символ науки. – 2017. – №1. – С.170-172.

17. Артюхин В.В., Семёнов И.А. Обучение программистов: подход на основе парадигмы специалиста // Прикладная информатика. – 2012. – №1 (37). – С. 57-66.

18. Меренков А.В., Сущенко А.Д. Потребности студентов вузов в дополнительном образовании: особенности формирования и реализации // Вопросы образования. – 2016. – №3. – С. 204-223.

19. Попов А.И., Поляков Д.В. Проектирование содержания обучения при подготовке студентов вуза к разработке программного обеспечения // Ped.Rev. – 2016. – №4 (14). – С. 72-79.

20. Князева Е.В., Попова Г.И. Мобильность педагогического образования на примере обучения языкам программирования // ИСОМ. 2016. №5-1. С. 167-170.

21. Румянцев С.А. Особенности подготовки специ-

алистов исходя из актуальных данных на рынке труда с использованием времясберегающих психологических технологий // НиКа. – 2012. – Т.2. – С. 441-444.

22. Латыпова В.А. Выбор оптимального способа реализации инструментального средства управления обучением с помощью метода анализа иерархий // ИВД. – 2017. – №2 (45). – С. 45.

23. Голицына И.Н., Афзалова А.Н. Использование облачных вычислений в образовательном процессе // ОТО. – 2014. – №2. – С. 450-459.

24. Моглан Д.В. Развитие компетентности в области объектно-ориентированного программирования у бакалавров направления «Педагогическое образование» в условиях сетевого сообщества // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2015. – №177. – С. 100-105.

25. Белоножко П.П., Белоус В.В., Карпенко А.П., Храмов Д.А. Инструментальные средства для автоматизированной количественной оценки метакомпетенций учащихся. Обзор // Наука и образование: научное издание МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2015. – №10. – С. 498-530.

Статья поступила в редакцию 09.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 37

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГРАФО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА БАЗОВОЙ КАФЕДРЕ

© 2017

Горлицына Ольга Александровна, соискатель

*Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акумулы
(450000, Россия, Уфа, улица Октябрьской революции, 3а, e-mail: dos987875@yandex.ru)*

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос о необходимости включения графо-технологического компонента в процесс подготовки студентов технического профиля. Данный компонент представлен курсом обучения на базовой кафедре, объединяющей ресурсы ведущих предприятий и университетов, что дает возможность повысить качество учебного процесса за счет привлечения к преподаванию специалистов-практиков и максимального приближения теоретических знаний к практическим условиям современного производства, а также постоянно обновляемому оборудованию и технологиям. В статье подчеркивается важность «сотрудничества» ВУЗа и предприятия, как стратегических партнеров для подготовки будущих специалистов. Автором определены дисциплины профессионального образования, при изучении которых большую роль играет графо-технологическая грамотность, приведено понятие и определены элементы графо-технологической грамотности, владение которыми необходимо для качественной подготовки студентов технического профиля и их дальнейшей профессиональной деятельности. В статье приведена структурно-функциональная модель графо-технологического компонента подготовки студентов технического профиля на базовой кафедре. В заключении автор подчеркивает, что одним из важнейших условий успешного освоения, внедрения и рационального использования новой техники является умение специалистов выполнять и читать различные виды технической информации, а формирование графо-технологической грамотности на базовой кафедре, осуществляемое в процессе прохождения обучающимися различных видов практик, является необходимым компонентом подготовки студентов технического профиля.

Ключевые слова: графо-технологический компонент подготовки студентов технического профиля; графо-технологическая грамотность; базовая кафедра.

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF GRAPH-TECHNOLOGICAL COMPONENT OF PREPARATION OF STUDENTS OF TECHNICAL PROFILE IN THE BASIC CHAIR

© 2017

Gorlitsyna Olga Alexandrovna, applicant

*Bashkirian State Pedagogical University**(450000, Russia, Ufa, street Oktyabrskoy revolyutsii 3a, e-mail: dos987875@yandex.ru)*

Abstract. The article considers the need to include a graph-technological component in the process of preparing students of a technical profile. This component is presented by the training course at the basic department uniting the resources of the leading enterprises and universities, which makes it possible to improve the quality of the educational process by involving practitioners in teaching and maximizing the theoretical knowledge to the practical conditions of modern production, as well as constantly updated equipment and technologies. The article emphasizes the importance of “cooperation” between the university and the enterprise, as strategic partners for the training of future specialists. The author defines the disciplines of vocational education, in the study of which grapho-technological literacy plays an important role, the concept is defined and the elements of grapho-technological literacy that are necessary for qualitative preparation of technical students and their further professional activities are determined. The article shows the structural and functional model of the graph-technological component of the preparation of technical students at the basic department. In conclusion, the author emphasizes that one of the most important conditions for the successful development, introduction and rational use of new technology is the ability of specialists to perform and read various types of technical information, and the formation of graphic and technological literacy at the basic department, carried out in the process of passing by students of various types of practices, is The necessary component of the preparation of technical students.

Keywords: grapho-technological component of the preparation of technical students; Grapho-technological literacy; basic department

Стремительный социально-экономический прогресс предъявляет высокие требования к уровню подготовки специалистов технического профиля. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года предполагается обеспечение отраслей экономики высокопрофессиональными кадрами менеджеров, инженеров и рабочей силой [6]. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года отмечает недостаток высококвалифицированного инженерного и производственного персонала при резком увеличении спроса на новые научные и инженерные кадры [7].

Для реализации данного направления необходимы специалисты, способные выполнять такие виды профессиональной деятельности, как научно-исследовательская; проектно-конструкторская; производственно-технологическая; организационно-управленческая. Графо-технологическая грамотность студентов является базой для формирования профессиональных компетенций, необходимых соответствующим проектно-конструкторским и производственно-технологическим видам будущей профессиональной деятельности.

Выполненный нами анализ проблем предприятий нефтегазовой и машиностроительной отраслей в масштабе

Республики Башкортостан, потребностей работодателей, нормативно-правовой базы [3, с. 130] показал, что у студентов технического профиля высших учебных заведений недостаточно сформирована графо-технологическая грамотность (ГТГ), под которой понимается владение ими знаниями и умениями представления технической информации в графической форме при решении различных профессиональных задач, в том числе, научно-исследовательских, проектно-конструкторских и производственно-технологических». Мы выделили наиболее часто встречающиеся проблемы формирования ГТГ у данного контингента: недостаточная готовность специалиста к работе с визуальными средствами; низкий уровень графической составляющей при проектировании; несоответствие подготовки требованиям современного производства к решению задач графо-технологического характера; отсутствие постоянного усовершенствования технологической цепочки производства; недостаточная согласованность международных стандартов и графической составляющей; рассогласованность требований работодателя и требований ВУЗа; низкий уровень сформированности профессиональных компетенций выпускника технического ВУЗа, позволяющих осуществлять проектно-конструкторские и производственно-технологические виды профессиональ-

ной деятельности; недостаточная сформированность пространственного мышления для графо-технологической деятельности; отсутствие необходимого предмета «Черчение» в программах средней школы; недостаточная (необходимая) профилизация производственной практики; недостаточная подготовленность специалистов Учебно-производственного центра на предприятии к решению графо-технологических задач; недостаточная технология повышения самоэффективности специалиста.

Ознакомление с работами российских ученых подтверждает необходимость формирования графической, визуальной, технологической и других типов грамотности. Так, исследования П.М. Эрдниева, К.Г. Селевко, В.Э. Штейнберга, А.А. Остапенко и других ученых [8-17] подтверждают, что современный образовательный процесс подготовки специалистов должен отвечать важнейшему критерию – соответствию уровня мышления в учебном процессе уровню профессионального мышления в реальном производстве, науке, управлении.

Следовательно, формирование графо-технологической грамотности (ГТГ), как пропедевтики дальнейшего формирования профессиональных компетенций, в настоящее время является важной проблемой.

звательных стандартов, учебных планов и требований практики по определенным направлениям, отражающих набор дисциплин, которые влияют на формирование той или иной компетенции [4, с. 93]. Взаимосвязь дисциплин представлена в виде пакета графов структуры образовательного процесса подготовки студентов. Проведя анализ графов – карт дисциплин направлений подготовки студентов технического профиля, мы определили дисциплины, при изучения которых имеется потребность сформированной у студентов ГТГ, а также те виды практик, на которых возможно реализовать графо-технологический модуль подготовки (показаны на графе серым фоном) (рисунок 1).

Для реализации графо-технологического модуля подготовки студентов необходима разработка структурно-функциональной модели. Данная модель отображает исследование поэтапно и предусматривает интеграцию производственной и педагогической подготовки студентов технического профиля на базовой кафедре, что позволило сформировать план научного исследования, основные структурные элементы плана, этапы исследования и результаты, реализуемые в процессе формирования ГТГ студентов технического профиля (рисунок 2).

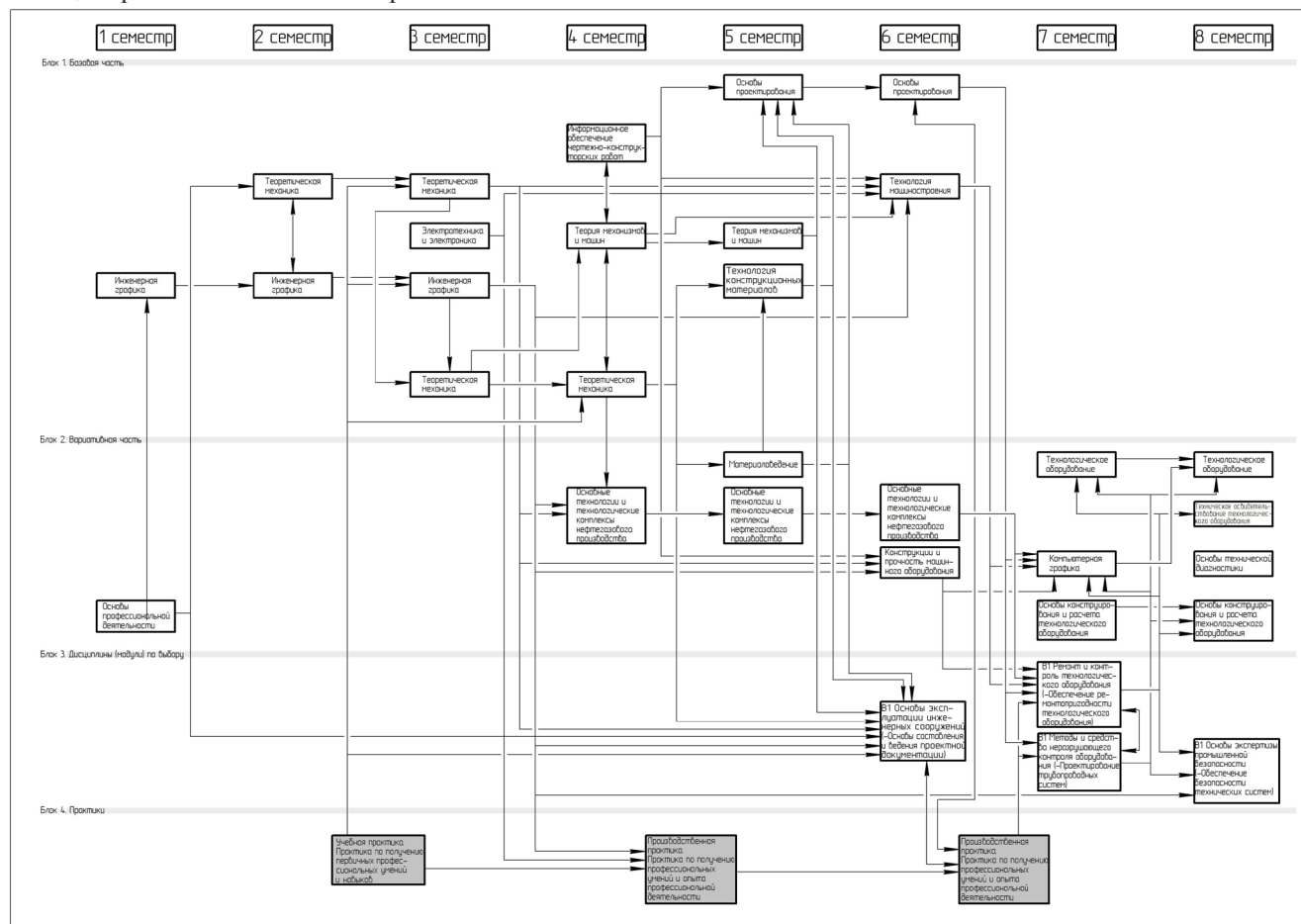


Рисунок 1 – Анализ графов

Для решения вышеуказанной проблемы мы работаем с поставленной образовательной организацией условием – ограничением: нам предложено вписать графо-технологический компонент подготовки в готовую образовательную структуру подготовки студентов технического профиля, усилив ее. Доцентом кафедры «Автоматизация технологических процессов и производств» ФГБОУ ВО «Уфимский государственный технический университет» Л.Г. Дадаева составлены карты знаний для компетенций специальностей и для подкласса профессиональных и общекультурных компетенций на основе федеральных государственных обра-

Для диагностики социально-экономического контекста, была проведена его систематизация. Эта систематизация выразилась в том, что были определены стратегические партнеры и их отношения. Данный вид стратегического партнерства заключается в том, что ВУЗы формируют сети взаимодействия с предприятиями профильных направлений с целью подготовки высококвалифицированных специалистов.

К основным стратегическим партнерам ВУЗа относятся образовательные учреждения, промышленные предприятия, научные организации и пр. В нашем исследовании наиболее значимой категорией в системе стратегического партнерства ВУЗов является работодатель. Стратегическое партнерство ВУЗа с работодателем

ми позволяет повысить качество образования, снизить несоответствие подготовки специалистов требованиям современного производства, рассогласованность требований работодателя и требований ВУЗа, недостаточную профилизацию производственной практики.

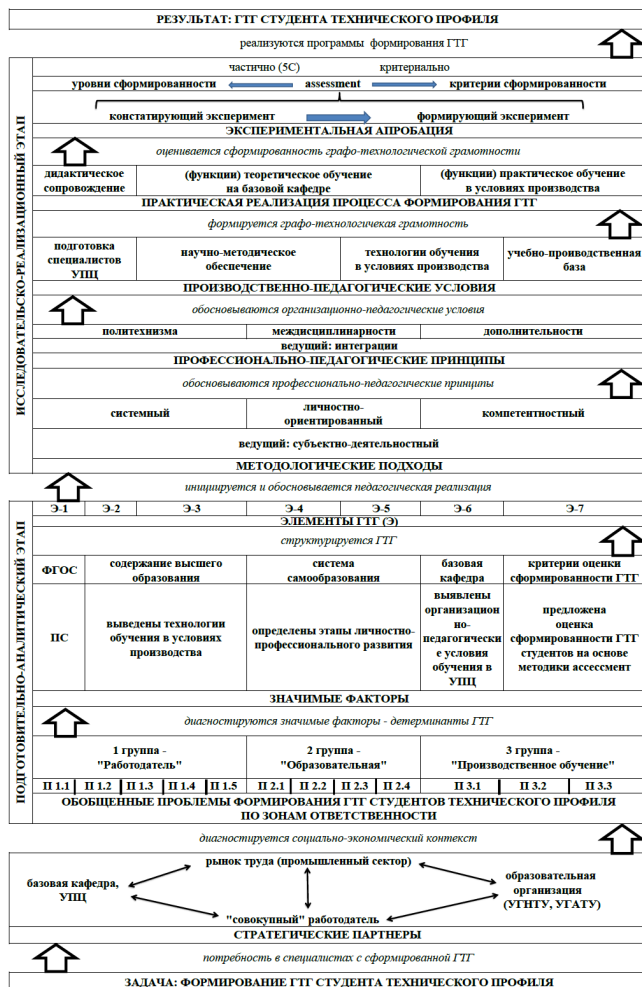


Рис. 2 – Структурно-функциональная модель графо-технологического компонента подготовки студентов технического профиля

(ГТГ – графо-технологическая грамотность, УПЦ – Учебно-производственный центр на предприятии, УГАТУ – ФГБОУ ВО «Уфимский государственный авиационный технический университет», УГНТУ – ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет», П.1.1 – П.3.3 – обобщенные проблемы формирования ГТГ студентов технического профиля, ПС – профессиональные стандарты, ФГОС – Федеральные государственные образовательные стандарты, Э-1 – Э-7 – элементы ГТГ).

Для постановки задачи в результате проведенного анализа сделан вывод о наличии потребности рынка труда и работодателя в специалистах со сформированной ГТГ. На процесс формирования ГТГ, в свою очередь, большое влияние оказывают рынок труда (промышленный сектор), «совокупный» работодатель (под совокупным мы понимаем работодателей предприятий нефтегазовой и машиностроительной отраслей), образовательные организации (УГАТУ, УГНТУ), базовые кафедры и УПЦ.

Исследование процесса формирования ГТГ проходит в два этапа: подготовительно-аналитический и исследовательско-реализационный. На подготовительно-аналитическом этапе, в результате проведенной диагностики выделены обобщенные проблемы формирования ГТГ студентов технического профиля по зонам ответственности. Проблемы формирования ГТГ студентов

рассматриваются нами с трех принципиально важных позиций: образовательных организаций с системой теоретической подготовки обучающихся; производства с системой подготовки кадров практикоориентированного характера и системой самообразования с применением технологии непрерывного обучения повышению самоэффективности [3]. Проблемы формирования ГТГ студентов технического профиля диагностируют значимые факторы – детерминанты формирования ГТГ, которые соответствуют как требованиям профессиональных стандартов, так и федеральных государственных образовательных стандартов.

На втором этапе исследования инициируется и обосновывается педагогическая реализация формирования ГТГ студентов технического профиля. Нами определены подходы, принципы процесса графо-технологического компонента подготовки студентов, обоснованы организационно-педагогические условия.

На наш взгляд, наиболее эффективно формирование ГТГ студентов технического профиля будет происходить на базовой кафедре, в «сотрудничестве» ВУЗа и предприятия, как стратегических партнеров. Под базовой кафедрой понимаем объединение ресурсов ведущих предприятий и университетов, которое дает возможность повысить качество учебного процесса за счет привлечения к преподаванию специалистов-практиков и максимального приближения теоретических знаний к практическим условиям современного производства, а также постоянно обновляемому современному оборудованию и технологиям.

Экспериментальными площадками для формирования ГТГ были приняты базовые кафедры предприятий ПАО «Уфимское моторостроительное производственное объединение» (ПАО «УМПО») и ООО «Газпром трансгаз Уфа». В договоре о сотрудничестве основной задачей базовых кафедр ФГБОУ ВО «УГАТУ» и ФГБОУ ВО «УГНТУ» на ПАО «УМПО», ООО «Газпром трансгаз Уфа» является «...создание условий практического обучения обучающихся образовательных организаций, в которых происходит формирование, закрепление и развитие таких умений и компетенций, которые в одинаковой мере востребованы на производстве и соответствуют требованиям федеральных государственных образовательных стандартов». При этом мы подразумеваем, что функциональное назначение базовой кафедры состоит в том, что теоретическое обучение разработанному нами курсу «Графо-технологическая грамотность» осуществляется на базовой кафедре; практическое обучение – в условиях производства, учебных мастерских на предприятии, учебных полигонах предприятий. Технологии обучения специалистов на производстве, в нашем случае, экстраполируются на теоретическую и практическую части обучения студентов технического профиля.

По результатам практической реализации процесса исследования проведена экспериментальная апробация сформированности ГТГ студента технического профиля по системе assessment center в соответствии с требованиями ФГОС, ПС и работодателя предприятий нефтегазовой и машиностроительной отраслей.

Исходя из изложенного, можно констатировать, что включение графо-технологического компонента в процесс подготовки студентов технического профиля представляет собой актуальную проблему, объединяющую образование и производство. Выпускники со сформированной графо-технологической грамотностью способны решать производственные задачи согласно квалификационным требованиям на предприятиях нефтегазовой и машиностроительной отраслей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вахидова, Л.В. Теоретические аспекты подготовки специалистов в изменяющихся условиях [Текст] / Л.В. Вахидова, В.Г.Иванов, Э.М. Габитова. коллективная монография. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2016.

– 167 с.

2. Вахидова, Л.В. Основы самообразования: учебно-методическое пособие [Текст] / Л.В. Вахидова, В.Г. Иванов. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2015. – 221 с.

3. Горлицына, О.А. Проблема формирования графотехнологической грамотности у будущих специалистов технического профиля [Текст] / О.А.Горлицына, Л.В. Вахидова // «Педагогический журнал Башкортостана», 2016 - № 6. - с. 119-132.

4. Дадаян, Л.Г. Проблемы совершенствования учебных планов специальностей высшего образования с целью формирования необходимых компетенций [Текст] / Л.Г. Дадаян, Р.М. Габитов // Электропривод, электротехнологии и электро-оборудование предприятий: сборник научных трудов III Международной (VI Всероссийской) научно-технической конференции / Т.2: Проблемы автоматизации технологических процессов добычи, транспорта и переработки нефти и газа. - изд-во УГНТУ, 2017. – с. 91-94.

5. Инженерная графика: общий курс [Текст]: учебник / Под ред. В.Г. Букова и Н.Г. Иванцевой. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2006. – 232 с.

6. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/). – (10.11.2017).

7. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/). – (10.11.2017).

8. Лагунова, М.В. Теория и практика формирования графической культуры студентов высших технических учебных заведений [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / М.В. Лагунова. – Н. Новгород, 2002. – 564 с.

9. Совертков, П.И. Формирование геометрического образа с помощью компьютера. Элементарная математика, математическое образование, геометрия и информатика / П.И. Совертков // Сб. ст. - СПб.: Мифрия, 2002. - № 7. - 96 с.

10. Хотунцев, Ю.Л. Критерии сформированности технологической грамотности американских школьников [Текст] / Ю.Л.Хотунцев, А.Ж.Насипов // «Наука и школа», 2010 - № 5. – с. 49-55.

11. Хотунцев, Ю.Л. Проблемы непрерывного технологического образования и формирования технологической и инженерной культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www. URL: http://mpgu.pf/wp-content/uploads/2014/10/Problemyi-neprerivnogo-tehnologicheskogo-obrazovaniya-i-formirovanie-tehnologicheskoy-i-inzhenernoy-kulturyi.docx](http://mpgu.pf/wp-content/uploads/2014/10/Problemyi-neprerivnogo-tehnologicheskogo-obrazovaniya-i-formirovanie-tehnologicheskoy-i-inzhenernoy-kulturyi.docx) /. - (11.11.2016).

12. Худокормов, Н.Н. Оценки профессиональной компетенции выпускников ВУЗов на рынке труда в современных экономических условиях России для инновационного малого предпринимательства [Текст] / Н.Н.Худокормов // Профессиональные компетенции студентов и выпускников высших учебных заведений и их оценка на рынках труда: международная научно-практическая конференция / Материалы конференции. – Москва: Издательство Общественной палаты Российской Федерации, 2013 – С. 26-37.

13. Шалашова, И.В. Феномен и понятие графической грамотности будущих специалистов [Текст] / И.В.Шалашова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки» 2013, - том 5. - № 1. - с. 142-146.

14. Штейнберг, В.Э. Теория и практика дидактической многомерной технологии [Текст] / В.Э.Штейнберг. – М.: Народное образование, 2015. – 350 с.

15. Штейнберг, В.Э. Дидактическое моделирование: дидактическая многомерная технология и персонифицированная информационно-образовательная среда [Текст] / В.Э. Штейнберг, Л.В. Вахидова, О.Б.Давлетов

// Образование и наука. 2014 – №4(113). – С. 69-91. ISSN 1994-5639

16. Яценко, Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н. Е. Яценко. СПб. : Лань, 1999. 528 с.

17. Standarts for Technology Literacy. Content for the Study of Technology Education, Association and its Technology for all American Project [Текст]. –Virginia, 2000. – р. 248.

Статья поступила в редакцию 08.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 372.881.1

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

© 2017

Гриднева Наталья Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры

«Лингвистика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный»,

Шайхутдинова Халида Абдрахмановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры

«Лингвистика, межкультурная коммуникация и русский как иностранный»,

Самарский государственный технический университет

(443100, Россия, Самара, ул. Молодогвардейская, 244, e-mail: lidia_sch@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения иноязычной терминологии студентов неязыковых вузов, в частности, вопросу презентации новых терминов в ходе обучения профессионально-ориентированному чтению. Овладение иноязычной терминологией рассматривается в свете компетентностного подхода к обучению иностранным языкам, т.е., прежде всего, как овладение соответствующими лексическими навыками, качество которых во многом определяет уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов. В статье получают освещение некоторые ключевые проблемы формирования речевых навыков и умений (в частности, в свете переводно-грамматического и коммуникативного подходов) и делаются выводы относительно необходимости комплексного подхода к обучению иноязычной терминологии, совмещающего в себе как принцип сознательности, так и принцип коммуникативности. Этап презентации новой специальной лексики (перед чтением текста) рассматривается авторами статьи как чрезвычайно важный и во многом определяющий и восприятие текста, и степень усвоения новых слов, качество формируемых лексических навыков. Выявляя недостатки распространенной в отечественном образовании практики введения новых терминов на предтекстовом этапе работы, авторы с опорой на разработанную Е.И.Пассовым функционально-интегрированную методику обучения иноязычной лексике рассматривают возможность использования лежащего в ее основе «принципа функционального замещения» для знакомства студентов с новыми терминами в ходе профессионально ориентированного чтения.

Ключевые слова: иноязычная терминология, профессионально-ориентированное чтение, неязыковой вуз, лексические навыки, речевые навыки, компетентностный подход, коммуникативный подход, функционально-смысловые таблицы.

TO THE PROBLEM OF LEXICAL SKILLS FORMATION WHEN FOREIGN-LANGUAGE TERMINOLOGY TEACHING AT A NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTION

© 2017

Gridneva Natalia Aleksandrovna, candidate of philological sciences, associate professor of the department

«Linguistic, cross-cultural communication and Russian as foreign language»,

Shaykhutdinova Halida Abdrakhmanovna, candidate of philological sciences, associate professor of the department

«Linguistic, cross-cultural communication and Russian as foreign language»,

Samara State Technical University

(443100, Russia, Samara, st. Mologvardejskaja, 244, e-mail: lidia_sch@mail.ru)

Abstract. The article is devoted to the problem of foreign-language terminology teaching of students in non-language higher education institutions and to the question of the presentation of new terms during the process of teaching in professionally focused reading, in particular. Mastering foreign-language terminology is considered within the competence-based approach to teaching in foreign languages, i.e., first of all, as mastering of the corresponding lexical skills, the quality of which in many respects determines the level of foreign-language communicative competence formation of future experts. In the article some key problems of speech skills formation and abilities are covered (in particular, within the translated and grammatical and communicative approaches) and conclusions concerning the necessity of the integrated approach to foreign-language terminology training combining both the principle of consciousness, and the principle of communicativeness are drawn. The authors of the article consider the stage of new special lexicon presentation at the pre-reading phase to be extremely important in many respects defining the perception of the text, the extent of assimilation of new words, and the quality of the formed lexical skills. Basing on the functional integrated technique of training in foreign-language lexicon developed by E.I. Passov the authors reveal the shortcomings of widespread in domestic education practice of the introduction of new terms at the pre-text based stage, and consider the possibility of the use of “principle of functional replacement” (which is its cornerstone) for the acquaintance of students with new terms during professionally oriented reading.

Keywords: foreign-language terminology, vocational-oriented reading, non-language higher education institution, lexical skills, verbal skills, competence-based approach, communicative approach, functional-semantic tables.

Овладение специальной терминологией, составляющей лексическое ядро языка любой отрасли знания, рассматривается методистами как основа формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов и потому является одной из основных задач обучения иностранному языку в неязыковом вузе [1-3]. В связи с этим не теряет актуальности поиск новых методических решений, которые на практике обеспечивали бы качественное овладение студентами иноязычной терминологией своей профессиональной отрасли.

В рамках современного, компетентностного, подхода к обучению иностранным языкам представляется очевидным, что овладение терминологией должно рассматриваться, прежде всего, как овладение соответствующими лексическими навыками, необходимыми для результативной информационно-поисковой и информационно-аналитической деятельности, а также для профессионального общения на иностранном языке. Вопрос

формирования речевых навыков и умений является одним из центральных в методике обучения иностранному языку, т.к. именно они во многом определяют уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в целом, степень готовности к использованию иностранного языка как средства общения. Проблема развития речевых навыков привлекала и привлекает внимание многих специалистов (Н.В.Баграмова, С.Ф.Шатилов, П.Б.Гурвич, Ю.А.Кудряшов, В.А.Бухбиндер и др.), тем не менее, некоторые вопросы продолжают оставаться нерешенными. Так, в частности, недостаточно разработанной признается методика обучения профессионально-ориентированной иноязычной лексике и, в том числе, методика выработки лексических навыков и умений при обучении специальной иноязычной лексике [4-5]. В данной статье мы хотели бы осветить некоторые ключевые аспекты данной проблемы и предложить возможное методическое решение одного из ее аспектов.

«Новый словарь методических терминов и понятий»

предлагает трактовать термин как «слово или словосочетание, определяющее какое-либо понятие из разных областей знаний», а терминологию, соответственно, как «совокупность терминов, употребляемых в какой-либо области науки, техники, искусства и т.д.» [6, с. 309]. Между тем в самом терминоведении до сих пор нет общепринятого определения понятия «термин». «Если подытожить все исследования по терминологии, - пишет З.И.Комарова, - то можно прийти к выводу, что нет единицы более многоликой и неопределенной, чем термин» [7, с. 3].

В связи с «многоликостью» и «неопределенностью» термина не представляется удивительным, что и для методистов проблема обучения специальной лексике продолжает оставаться темой многих дискуссий на протяжении десятилетий. В последние годы – как в самом терминоведении, так и в методике – особое распространение получил когнитивный подход, сложившийся внутри когнитивно-дискурсивной парадигмы научного знания в целом. Овладение специальной лексикой стало рассматриваться в более широком контексте – как необходимое условие формирования профессиональной языковой картины мира и становления языковой личности будущего специалиста [8-9]; данный подход стал также концептуальной методологической основой для создания новых терминологических учебных словарей-минимумов [10-12].

Обозначая когнитивное терминоведение как новый, пятый, этап в развитии этой отрасли науки, В.М.Лейчик, в частности, обращает внимание на переосмысление самой сущности термина. Если ранее термин рассматривался как некая статическая единица («итог познания», «имя сгустка смысла»), то новый подход обнаруживает динамическую природу термина, рассматривая его как «вербализованный специальный концепт, появляющийся и совершенствующийся в процессе познания» [13, с. 235]. Термин рождается в речи, в дискурсе, служит средством материализации развивающегося познания. Новый подход усилил интерес ученых к самим текстам научно-технического дискурса как к среде непосредственного функционирования терминов, в результате чего были сделаны новые важные выводы относительно функциональных особенностей последних. Как пишет Б.Н.Головин, «внимание к живому функционированию терминов в реальных текстах» позволило ученым «устранить возникшие ранее иллюзии». Одной из таких «иллюзий» была, в частности, убежденность в том, что изучать термины следует непременно «в сфере фиксации, т.е. в словарях» [14, с. 14].

«Внимание к живому функционированию терминов в реальных текстах» в процессе обучения специальной лексике как родного, так и иностранного языка необходимо. Это определяется как специфическими особенностями самих терминов, рождающихся, по выражению В.М.Лейчика, в речи, в дискурсе, так и требованиями современного, коммуникативного, подхода к обучению иностранным языкам, в рамках которого текст – как продукт речевой деятельности, как образец того, как функционирует язык, – является «исходной и конечной единицей обучения» [15, с. 35]. В связи с этим представляется естественным и закономерным, что многие вопросы, связанные с обучением специальной лексике, чаще всего рассматриваются методистами в тесной связи с проблемами обучения профессионально ориентированному чтению. Одним из наиболее важных аспектов является здесь презентация новых терминов, от которой во многом зависит как последующее восприятие текста и степень его понимания, так и вероятность усвоения самих новых слов, устойчивость и гибкость формируемых в процессе работы над лексикой соответствующих речевых навыков.

Дискуссии вокруг наиболее продуктивного способа семантизации (переводная / беспереvodная) и наиболее подходящего этапа ее реализации (дотекстовый / при-

или послетекстовый) есть в определенной мере частное проявление более глобальной проблемы - проблемы лежащих в основе речепроизводства психофизиологических механизмов и целесообразности их непосредственного задействования в процессе обучения иностранному языку (в частности, для успешного формирования речевых навыков и умений).

Долгое время обучение иностранному языку базировалось на переводно-грамматическом подходе, ведущим принципом которого был принцип сознательности, произвольности, иными словами, принцип «от знаний к навыкам». Неэффективность такой методики подтверждена самой практикой ее реализации, а ее теоретическая несостоятельность была обоснована еще Б.В.Беляевым. В частности, ученый показал, что здесь происходит смешение понятий навыка и умения и не проводится четкое различие между первичными и вторичными умениями [16, с. 28]. Коммуникативный подход, являющийся базовым для современной методики обучения иностранному языку, делает акцент на овладении отдельными аспектами языка не через произвольное их запоминание, заучивание, но через их использование в речевой деятельности, причем речь в данном случае, как пишет И.А.Зимняя, должна пониматься, прежде всего, как «способ формирования и формулирования мысли» [17, с. 80]. Возможность преодоления «разрыва теоретических знаний и практических возможностей их использования» была увидена методистами в «переходе от школы памяти к школе мышления» (И.А.Зимняя), когда «язык усваивается как инструмент мысли» (Р.П.Мильруд), иными словами, когда положенная в основу учебного процесса модель когнитивной деятельности (когнитивной переработки информации) «обеспечивает актуализацию психологических механизмов усвоения рецептивной и активной лексики» [18, с. 6].

Заметим, что коммуникативный подход, хоть он во многом иначе осмысливает сам навык и его роль в овладении иностранным языком, а также предлагает другие пути формирования навыков, отнюдь не отказывается от «сознательных» форм работы над языковым материалом. Так, в своей известной статье «Принцип коммуникативности сегодня» А.А.Леонтьев, один из главных теоретиков коммуникативного подхода, подвергает весьма жесткой критике популяризацию принципа коммуникативности «без берегов», говорит о недопустимости пренебрежения дидактическим принципом сознательности и подчеркивает, что между этими двумя подходами нет никакого противоречия. Коммуникативный и сознательно систематизирующий подходы решают разные задачи, соответствуя разным этапам речепроизводства и разным аспектам овладения иностранным языком. «Принцип коммуникативности, - заключает ученый, - такой же методический принцип, как принцип сознательности, и один не исключает, а предполагает другой» [19, с. 359].

О необходимости «паритета» двух начал, произвольного-сознательного и произвольного, как «двух важнейших составляющих процесса усвоения иноязычных слов», в том числе, в рамках обучения иностранному языку в неязыковом вузе, методисты говорят и сегодня [20, с. 180]. Очевидно, что эффективное обучение иноязычной терминологии невозможно, с одной стороны, без учета коммуникативной природы речи (в том числе, коммуникативной природы чтения как вида речевой деятельности) и, с другой стороны, без весьма тщательной работы над языковой стороной вопроса. Качественное формирование соответствующих навыков становится возможным лишь в ходе комплексной работы, включающей в себя в обязательном порядке коммуникативно-ориентированную работу со специальными текстами и работу над термином как языковой единицей. Первая позволяет увидеть непосредственное функционирование терминов в продукте речевой деятельности, а когнитивная переработка содержащейся в тексте информации создает условия для произвольного овладения специ-

альной лексикой. Вторая знакомит студентов с некоторыми этимологическими, морфологическими и семантическими особенностями термина, знание которых, по мнению многих специалистов, является необходимым условием для правильного понимания и перевода специализированной лексики [21-22].

Признавая важность ознакомления учащихся с некоторыми теоретическими аспектами терминообразования и -употребления в изучаемом иностранном языке, мы, тем не менее, считаем не очень обоснованной весьма распространенную практику, когда такое ознакомление происходит уже на предтекстовом этапе, т.е. когда чтению текста предшествует семантизация терминов, а также объяснение и обсуждение их структурно-семантических и прочих особенностей.

Заметим, что реализация традиционной установки предтекстового этапа, призванного, во-первых, мотивировать учащихся на чтение текста, вызвать у них интерес к его содержанию и, во-вторых, минимизировать его основные лексико-грамматические трудности, на деле зачастую оказывается весьма противоречивой. Предшествующая чтению текста работа над языковым материалом, если она выходит за рамки мотивирующей тематической беседы, вольно или невольно осознается учащимися как получение знаний, необходимых для последующей работы с текстом. Полученные знания (в частности, знание новых слов и их некоторых особенностей), конечно, облегчают восприятие текста, но акценты неизбежно смещаются и возникает риск того, что сам текст будет воспринят учащимися как всего лишь некий образец употребления новых слов, а чтение текста – как своего рода упражнение на их закрепление. При таком восприятии чтение утрачивает характер речевой деятельности, перестает быть актом коммуникации, направленным на удовлетворение потребности в информации. Примечательно, что это негативно сказывается не только на эффективности обучения чтению как таковому, но и на эффективности чтения как средства обучения, в том числе, как средства обучения иноязычной терминологии. Опираясь на результаты фундаментальных исследований по психологии памяти А.А.Смирнова, П.И.Зинченко, А.В.Петровского и др., С.К.Фоломкина отмечает, что организация чтения как речевой деятельности значительно повышает сопутствующий ему мнемический эффект, в то время как часто наблюдаемая у учащихся установка на запоминание языкового материала, напротив, снижает. «Иначе говоря, - заключает С.К.Фоломкина, - отношение учащихся к чтению как к способу овладения языковым материалом текста приводит к тому, что страдают и запоминание материала, и развитие чтения» [23, с. 35-36].

Стратегию, лежащую в основе этой практики, подвергает критике и Е.И.Пассов. В частности, он замечает, что при таком подходе к обучению лексике, когда употреблению нового слова предшествует работа с его формой и значением, из поля зрения ускользает одна очень важная функция слова – его назначение, т.е. его речевая функция. В этом случае крайне вероятно возникновение ситуаций, когда учащийся «знает, но не умеет», т.е. не может употреблять знакомые ему слова непосредственно в речевой деятельности. Это объясняется тем, что слово, если оно усваивается не как речевая единица, т.е. вне функциональности, без речевой задачи и ситуативности, оказывается не способным к переносу в речь, т.к. условия формирования речевого навыка должны быть однородны условиям его использования. «Речевая единица, - пишут Е.И.Пассов и Н.Е.Кузовлева, - не технический механизм: отдельные ее "детали" (семантика, форма, произношение), усвоенные раздельно и собранные воедино, "не работают"» [24, с. 238].

Данную проблему, конечно, можно решить, организовав работу над лексикой в ходе чтения текста или даже, как предлагают некоторые методисты, после него. Однако, в этом случае приходится отказываться от той

немалой пользы, которую приносит предтекстовая семантизация терминов, являющаяся порой необходимым условием адекватного восприятия и понимания текста. В этой связи очень интересной и продуктивной нам кажется идея Е.И.Пассова и его учеников, разработавших методику введения новой лексики, не предусматривающую предтекстовой презентации слов как таковой (в ее привычном формате), но сохраняющей ее главное преимущество [24-26].

При разработке данной методики, основанной на «принципе функциональности», ученые исходили из того, что при усвоении лексики (впрочем, как и грамматики) на первый план должна быть выдвинута функция речевой единицы. В триаде «форма – значение – назначение» слова ведущим звеном является последнее, т.к. слово всегда используется для решения какой-либо речевой задачи, оно несет основную коммуникативную нагрузку, так что форма и значение слова неизбежно маркированы его функцией (назначением). Е.И.Пассов предлагает отказаться от предварительной семантизации неизвестных учащимся слов, настаивая на том, что овладение словом есть целостный процесс и что слово изначально должно усваиваться как функциональная единица, т.е. в процессе решения определенной коммуникативной задачи.

Реализация данного подхода на практике призваны служить так называемые функционально-смысловые таблицы (ФСТ), в основе которых лежит принцип «функционального замещения». Данные таблицы, предъявляемые учащимся, например, после показа проблемного фильма-эпизода, мотивирующего их на высказывание собственного мнения, содержат набор слов и словосочетаний, необходимых для выражения наиболее вероятных оценок. Слова в таблице даются парами «родное слово – иноязычное слово», причем первое предлагается писать более мелким и бледным шрифтом. При потребности в высказывании в сознании учащихся актуализуются слова родного языка, и использование ФСТ обеспечивает максимально легкий переход «от родного слова к иноязычному на основе овладения функцией этого слова».

Важно, что работа с ФСТ хоть и предполагает использование двух языков (родного и иностранного), в корне отличается от перевода как способа семантизации. В данном случае в сознании ученика происходит именно функциональное замещение родного слова, выражающего определенное значение, иноязычным словом, т.е. иноязычное слово связывается со значением, вытесняя родное слово. Говоря иначе, родное слово оказывается здесь лишь «переходным мостиком», «значениеносителем» иноязычного слова.

Принцип функционального замещения, который поэтапно можно представить как «1. потребность в высказывании, актуализирующая в сознании слова родного языка, – 2. поиск иноязычной функциональной замены (в ФСТ) – 3. высказывание», как нам представляется, вполне может быть использован в ходе обучения профессионально-ориентированному чтению для введения новой терминологии. Мотивационную и содержательную базу для высказывания могут составить вопросы к специальному тексту, предваряющие его чтение и апеллирующие не к реакции учащихся на только что полученную информацию (как на школьном занятии), но к знаниям по специальности. Здесь мы, конечно, исходим из того, что предлагаемые в процессе обучения иностранному языку темы (и, соответственно, тексты) соответствуют профессиональным интересам учащихся, подобраны с учетом уровня их специальных знаний, направлены на удовлетворение их текущих информационных потребностей, так что экспозиционная тематическая беседа, в ходе которой и предполагается использование ФСТ, может создать у них потребность в высказывании, побудить их выразить собственную точку зрения.

Заметим, что практика использования тематических

вопросов на предтекстовом этапе весьма распространена. Они призваны мотивировать учащихся на чтение текста и сориентировать их в его содержании. Однако, на деле часто все идет не так, как задумано, и в большинстве случаев, в силу плохой языковой подготовки, учащиеся оказываются не в состоянии сформулировать ответы на иностранном языке. Использование ФСТ минимизирует языковые трудности, позволяя учащимся сфокусироваться на содержании разговора (и текста), на решении поставленной перед ними речевой задачи, что соответствует условиям реальной коммуникации. Более того, предлагаемые в ФСТ варианты ответов облегчают учащимся задачу в том смысле, что они служат им своего рода подсказками. Изучение иностранного языка в неязыковом вузе приходится на 1 – 2 курсы, когда студенты еще только знакомятся с азами своей будущей профессии, так что они вполне нуждаются и в опорах такого рода, ибо выбрать правильный ответ из предложенных всегда значительно легче, чем ответить на вопрос, не имея перед глазами никаких вариантов.

Притом, что невысокий уровень специальных знаний студентов начальных курсов часто оказывается весьма серьезным препятствием к пониманию иноязычного текста по специальности, в данном случае он, напротив, служит фактором скорее положительным. Он позволяет преподавателю сформулировать такие вопросы, точные ответы на которые студенты, скорее всего, знать не будут, но, с опорой на предложенные варианты, смогут выдвинуть определенные предположения. Это создает дополнительную мотивацию к чтению текста как к возможности проверки собственной правоты. Более того, такая установка является наиболее предпочтительной, потому что она типична для ситуации чтения в профессиональных целях. Как пишет Т.С.Серова, характерной чертой профессионально-ориентированного чтения является «то, что оно предполагает у читающего обязательное наличие сформированного плана ожиданий, гипотезы, с которыми он приступает к чтению любого источника» [27, с. 9]. Кроме этого, имеющая место при такой организации работы отсрочка окончательного решения задачи, когда правильность-неправильность выбранного в ходе обсуждения ответа подтверждается лишь после прочтения текста, может способствовать возникновению эффекта Зейгарник и тем самым более прочному запоминанию новых слов уже на этапе их введения. Напомним, Зейгарник установила, что начальный этап выполнения задачи создает в памяти особое напряжение, которое разряжается только по завершении этой задачи, и потому незавершенные действия запоминаются лучше, чем действия завершенные.

ФСТ, разработанные школой Е.И.Пассова, содержат сразу несколько «вертикалей» и «горизонталей», т.е. особым образом сгруппированных вопросов и предлагаемых к ним ответов. В связи с тем, что работа с таблицей организуется после предъявления учащимся некоего материала, видится логичным, что в ней представляются все его подлежащие обсуждению аспекты (вопросы). В нашем случае, учитывая специфику обсуждаемого материала и то, что учащиеся с ним, вероятно, не очень хорошо знакомы, мы считаем более рациональным предварительно разбить текст на относительно небольшие блоки (вероятнее всего, абзацы), сопроводив каждый предварительным вопросом и возможными ответами, оформленными в виде ФСТ. Например:

Wodurch unterscheidet sich Beton von vielen anderen Baustoffen? Was ist seine wichtigste Eigenschaft?

Die wichtigste Eigenschaft Betons ist seine...	твёрдость	Härte
	прочность при растяжении	Zugfestigkeit
	прочность на сжатие	Druckfestigkeit
	прочность при кручении	Biegefestigkeit
	способность к деформации	Verformbarkeit
	огнепрочность	Feuerbeständigkeit

Beton zeichnet sich besonders durch seine Druckfestigkeit aus, er gilt als künstlich hergestellter Stein. Üblicherweise hat Beton mindestens eine

Druckfestigkeit von 20 Newton pro Quadratmillimeter (N/mm²). Das entspricht etwa der Gewichtskraft einer Masse von 200 Kilogramm auf einen Quadratcentimeter. Betons Zugfestigkeit ist aber viel niedriger als seine Druckfestigkeit: Beton kann Zugspannungen nur in geringem Umfang aufnehmen und wird daher überwiegend als Stahlbeton hergestellt.

Разбитие текста на отдельные блоки, производимое для облегчения его восприятия учащимися и уменьшения нагрузки на их память, не противоречит типичной логико-композиционной структуре научного текста, основной единицей которой является абзац, имеющий свой зачин, главную абзацную фразу, комментирующую часть и вывод. Более того, тексты, используемые в рамках профессионально ориентированного обучения иностранному языку в вузе, чаще всего представляют собой, по форме выражения мысли, тексты-объяснения [28], которые в структурном плане можно представить как следующие друг за другом микротексты, объединенные общей темой. Таким образом, блоковое деление научного текста может рассматриваться как его максимально «щадящая» методическая обработка и позволяет относительно легко и «с минимальными потерями» адаптировать к учебному процессу материалы из аутентичных иноязычных источников.

Каждый предлагаемый вопрос должен затрагивать не отдельные частности, но относиться к ключевой информации блока, тем самым обозначая его тему. Таким образом, учащиеся приступают к чтению блока, уже примерно представляя, о чем он, т.е. имея адекватную смысловую гипотезу. Это крайне важно, т.к. в большинстве случаев учащиеся, традиционно имеющие невысокий уровень языковой подготовки и недостаточный опыт чтения на иностранном языке, оказываются не в состоянии верно спрогнозировать содержание текста, опираясь на отдельные известные слова и выражения. «Отсутствие адекватной смысловой гипотезы, - пишет Т.В.Вшивкова, - не позволяет увидеть за словами текста целостную ситуацию» [29, с. 501] и потому зачастую ведет к его искаженному пониманию. В этом смысле учащиеся, конечно, нуждаются в поддержке, т.к. способность воспринимать текст не дискретно, не по частям, но в его целостности, в единстве всех его структурных элементов формируется весьма медленно.

В заключение заметим, что набор предлагаемых ответов, конечно, в значительной степени определяется содержанием текста и поставленным вопросом, однако, в большинстве случаев сохраняется возможность, во-первых, ориентироваться на подлежащие изучению языковые аспекты материала (например, предлагая учащимся в качестве ответов термины, имеющие схожую структуру) и, во-вторых, адаптировать задание к уровню специальной подготовки учащихся (например, облегчить его, предложив среди прочих категорически неподходящие ответы, тем самым, сузив круг возможных вариантов). В целом можно констатировать, что предлагаемая методика работы со специальными текстами соответствует базовым требованиям коммуникативного подхода, создает условия, необходимые для качественного формирования соответствующих лексических навыков, а также способствует развитию навыков профессионально-ориентированного чтения, в частности, способности антиципации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Молчанова Ю.А. Методика обучения студентов неязыкового вуза профессиональной терминологии на основе компенсаторной компетенции (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2009. 206 с.
2. Андрианова С.В. Методика обучения профессиональной англоязычной терминологии студентов-физиков: дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 165 с.
3. Мироненко Е.В. Обучение специальной лексической компетенции курсантов-судоводителей на основе псевдоеквивалентной терминологии морского англ.

ского языка: дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2013. 244 с.

4. Вепрева Т.Б. Обучение профессионально-ориентированной иноязычной лексике студентов неязыковых специальностей на основе интегрированного курса: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012. 182 с.

5. Митрофанова К.А. Обучение иноязычной лексике медицинской сферы студентов-медиков: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 168 с.

6. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

7. Комарова З.И. О сущности термина // Термин и слово. Межвуз. сб-к. Горький: изд. ГГУ им. Н.И.Лобачевского, 1979. С. 3-13.

8. Позднякова С.Ю. Специфика когнитивного подхода в парадигме обучения иноязычному профессиональному общению // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2017. Т. 12. № 2. С. 134-140.

9. Чернышова Л.А. Антропологические аспекты современной отраслевой терминологии: на материале терминологии железнодорожного транспорта: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011. 340 с.

10. Позднякова С.Ю. Когнитивный подход к отбору и организации учебного словаря-минимума узкоспециальных военно-авиационных терминов немецкий язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2005. 217 с.

11. Полякова Т.Ю. Разработка серии двуязычных терминологических словарей-минимумов для студентов технических вузов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. 2014. № 12 (698). С. 100-109.

12. Серова Т.С., Чайникова Г.Р. Функции учебного терминологического словаря как средства формирования иноязычной речевой лексической компетенции // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 139-145.

13. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – М.: Книжный дом «Либриком», 2012. 264 с.

14. Головин Б.Н. Роль терминологии в научном и учебном общении // Термин и слово. Межвуз. сб-к. Горький: изд. ГГУ им. Н.И.Лобачевского, 1979. С. 14-25.

15. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Для преподавателя РКИ. – М.: Русский язык. Курсы. - 2008. 256с.

16. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов. – М.: Просвещение, 1965. 227 с.

17. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. 222 с.

18. Шамова А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2005. 49 с.

19. Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности сегодня // Иностранные языки в школе. 1986. № 2. С. 27-32.

20. Дигтяр О.Ю. Психофизиологический аспект обучения иноязычной лексике в профессионально-ориентированном обучении студентов в вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 10-2 (64). С. 180-182.

21. Джандалиева Е.Ю. Обучение специальной лексике на занятии по английскому языку в техническом вузе // Альманах современной науки и образования. 2013. № 6 (73). С. 51-53.

22. Широколобова А.Г. Обучение студентов технического вуза работе с терминологией // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 2 (20). С. 213-217.

23. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учеб.-метод. пособие для вузов. – М.: Высшая школа, 1987. 207 с.

24. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: Метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.

25. Коростелев В.С., Пассов Е.И., Кузовлев В.П. Принципы создания системы коммуникативного обучения иноязычной культуре // Иностранные языки в школе. 1988. № 2. С. 40-46.

26. Коростелев В.С. Пути совершенствования процесса формирования лексических навыков говорения // Иностранные языки в школе. 1986. № 1. С. 39 – 44.

27. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально ориентированному иноязычному чтению в вузе. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988. 232 с.

28. Колкер Я.М. Теоретическое обоснование последовательности обучения письменному выражению мыслей на иностранном языке (англ. яз., яз. вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975. 34 с.

29. Вшивкова Т.В. Развитие прогностической способности при обучении пониманию текста на иностранном языке // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2014. Т. 1. С. 499-502.

Статья поступила в редакцию 11.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

378.147.34

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

© 2017

Гузь Юлия Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии
Южный Федеральный университет

(344091, Россия, Ростов-на-Дону, улица Извилистая, 7, 107, e-mail: kuzminajulia80@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается необходимость учета методических принципов в изучении немецкого языка после овладения английским. Анализ работ лингвистов и собственный педагогический опыт позволяют утверждать, что система обучения многоязычию может быть эффективной и успешной только в том случае, когда ее составные части связаны едиными методическими принципами, среди них пять основных: принцип когнитивного сравнения и обсуждения; принцип сознательного учения; принцип соответствия содержания учебного материала интересам учащихся; принцип ориентирования на текст и принцип экономии времени учебного процесса. Важно, что уже имеется большой опыт в плане изучения иностранного языка, собственные стратегии при обучении той или иной стороне иноязычной речи. Это снимает психологические трудности, обучающиеся чувствуют себя более уверенно, легче преодолевают языковой барьер и с удовольствием овладевают новым иностранным языком. Согласно современным исследованиям в области многоязычия, принципы обучения второму иностранному языку способствуют дальнейшему развитию межкультурной коммуникативной компетенции учащихся. Применение знаний английского языка служат опорой для быстрого и эффективного усвоения идентичных структур немецкого языка, что способствует пониманию смысла темы и текстов, актуальных возрасту и интересам учащихся. При правильном дидактическом планировании занятий второго иностранного языка дети произвольно анализируют знания и особенности родного языка, осознанно знакомятся с культурой первого и второго иностранных языков. При изучении второго иностранного расширяется кругозор ребенка, обогащается видение картины мира, приобретает полезный жизненный опыт. Межкультурная компетенция предполагает адекватные социальные отношения между представителями разных стран, но для этого необходимо развивать личностные качества детей, их умения и навыки. То есть в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному учащиеся познают и воспринимают иной образ жизни, менталитет и культуру других людей. Непременным условием является развитие таких личностных качеств как самостоятельность, уверенность, коммуникабельность, активность и инициативность.

Ключевые слова: многоязычие, поликультурное общество, немецкий как второй иностранный, принципы обучения второму иностранному, языковая сознательность, когнитивное сравнение, мотивация, тексты в обучении иностранным языкам, эффективное обучение иностранным языкам.

THE PRINCIPLES OF TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE IN THE CONDITIONS OF MULTILINGUALISM IN THE POLICYCULTURAL SOCIETY

© 2017

Guz Julia Alexeevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of German Philology
Southern Federal University

(344091, Russia, Rostov-on-Don, Izvilistaja-street, 7, 107, e-mail: kuzminajulia80@mail.ru)

Abstract. The article considers the need to take into account methodological principles in the study of the German language after mastering English. An analysis of the work of linguistic works and their own pedagogical experience make it possible to assert that the system of teaching multilingualism can be effective and successful only if its components are linked by unified methodological principles, including five basic ones: the principle of cognitive comparison and discussion; the principle of conscious teaching; the principle of the correspondence of the content of the educational material to the interests of the students; the principle of orientation to the text and the principle of saving the time of the educational process. Students already have a lot of experience in terms of studying a foreign language, developed their own strategies when teaching one or another side of a foreign language. This removes psychological difficulties, the students feel more confident, overcome the language barrier more easily and with pleasure master a new foreign language. According to modern research in the field of multilingualism, the principles of teaching a second foreign language contribute to the further development of intercultural communicative competence of students. The application of English language knowledge is a support for the rapid and effective assimilation of identical structures of the German language, which contributes to an understanding of the meaning of the topic and texts relevant to the age and interests of students. With the correct didactic planning of the second foreign language, children involuntarily analyze the knowledge and features of their native language, and become aware of the culture of the first and second foreign languages. When studying the second foreign, the horizon of the child expands, the vision of the world is enriched, a useful life experience is acquired. Intercultural competence presupposes adequate social relations between representatives of different countries, for this it is necessary to develop the personal qualities of children, their skills and abilities. That is, in the process of teaching German as a second foreign student learn and perceive a different way of life, mentality and culture of other people. An indispensable condition is the development of such personal qualities as independence, confidence, communication, activity and initiative.

Keywords: multilingualism, multicultural society, German as a second foreign language, the principles of teaching the second foreign language, language consciousness, cognitive comparison, motivation, texts in teaching foreign languages, effective teaching of foreign languages.

Растущее значение личной и профессиональной мобильности в современном мире, глобальная миграция и новые технологии повышают потребность в людях, которые могут ориентироваться в разнообразии языков и культур. Многоязычие превалирует сегодня как внутри, так и вне школьного контекста, как в личной, так и в профессиональной сферах. Те темы, которые в теории лингводидактики стали банальными, остро противостоят сегодняшнему кризису преподавания английского языка как единственного иностранного в школе. В связи с чем, несправедливо вытеснены ряд языков, которые

еще недавно были обязательными школьными предметами и остаются востребованными сегодня по ряду причин. Так, всего несколько десятилетий назад обучение немецкому языку в России было широко распространено. На сегодняшний день немецкий язык практически не преподается как первый иностранный и приобретает статус второго иностранного языка.

Очевидно, что в условиях поликультурного общества владение лишь одним иностранным языком недостаточно. За счёт расширения сотрудничества между странами знание нескольких иностранных языков ста-

новится большим преимуществом в профессиональной деятельности, а значение иноязычной коммуникативной компетенции специалистов повышается. Современному языковому образованию необходимо ориентироваться на владение несколькими иностранными языками. На сегодняшний день целью европейского языкового образования является изучение нескольких иностранных языков, которые изучаются не отдельно друг от друга, а взаимодействуют между собой. Необходимо не только начинать изучать новый иностранный язык, но и при этом совершенствовать предыдущий [1, с. 102–106].

В нашей статье мы хотели бы раскрыть и проанализировать зарубежный опыт преподавания немецкого как второго иностранного языка. Заявленная тема является актуальной и необходимость исследования очевидна, потому что на сегодняшний день с одной стороны наблюдается рост требований современного образования в области многоязычия и необходимость владения несколькими иностранными языками; с другой – небольшое количество разработанных стратегий обучения второму иностранному в общеобразовательной школе посредством опоры на знания английского языка.

Система обучения многоязычию может быть эффективной и успешной только в том случае, когда ее составные части связаны едиными методическими принципами [2]. Немецкий лингвист Г. Нойнер выделяет пять основных принципов обучения второму иностранному языку в условиях многоязычия: принцип когнитивного сравнения и обсуждения; принцип сознательного учения; принцип соответствия содержания учебного материала интересам учащихся; принцип ориентирования на текст и принцип экономии времени учебного процесса [3, с. 27–32].

При первом принципе обучения второму иностранному языку происходит развитие языковой сознательности. В основе данного принципа лежит активизация знаний родного языка и первого иностранного языка, для того чтобы обсудить эти знания на уроке и использовать для запоминания нового материала на втором иностранном языке [4].

В изучении второго иностранного языка важно овладеть стратегией сравнения в обучении речевым навыкам и умениям. При изучении грамматики немецкого языка после английского стратегия сравнения является просто необходимой [5]. В первую очередь потому, что школьники уже знакомы с терминологией, которая нужна для понимания грамматических правил. Еще одним преимуществом является то, что учащиеся уже выработали свои собственные методы изучения грамматических структур и могут воспользоваться ими при овладении новым иностранным языком. Однако самое главное преимущество заключается в том, что английский и немецкий языки являются родственными. Они относятся к одной семье западногерманских языков, а значит, общие моменты прослеживаются и в грамматике. Схожесть наблюдается в элементарных грамматических структурах. Например: англ. *What is it?* – нем. *Was ist das?* [3, 18–20].

Для того чтобы направить учащихся на сравнение нескольких языков учитель может задавать вспомогательные вопросы, например: «Что общего есть у языков, которые вы изучаете? Какие различия? На что нужно обратить особое внимание, чтобы не образовать в немецком языке некорректную заимствованную структуру английского или русского оборота?» и т. д. На этом этапе важна рефлексия, которую учитель подкрепляет вопросами: «Что лучше всего вам давалось при изучении английского языка? Какие вспомогательные средства вы использовали, которые помогли вам выучить тот или иной материал?» [6]. При этом расширяются знания об иностранных языках: обсуждается новый опыт; применение учебных техник и стратегий; собственный стиль обучения иностранным языкам. Важно, чтобы рефлексия не была слишком краткой. Ученики должны пони-

мать то, что они сравнивают, для чего и к каким результатам они приходят. Принцип когнитивного обучения заставляет учащихся быть активными участниками процесса обучения. Они сами начинают искать языковые закономерности, используя свои предыдущие знания, навыки и умения [3, 28].

Согласно второму принципу основной обучения является «сознание», т.е. изучение иностранного языка становится осознанным процессом. Учащиеся должны научиться понимать смысл и значение нового учебного материала. Если речь идет о работе с текстом, то этот принцип очень эффективен для успешного изучения второго иностранного. В предтекстовых заданиях важно сконцентрировать внимание учащихся на тематике текста. Здесь целесообразно поговорить о заголовке, сопутствующих картинках, интернационализмах, предполагая заранее, о чем пойдет речь в данном тексте. Учащиеся актуализируют знания и опыт по данной теме из родного и первого иностранного языка. Они осознанно обсуждают учебный материал, понимая, где он может встречаться в реальной коммуникации и как они им могут воспользоваться. Понимание информации мотивирует ребят и позволяет применять свои собственные стратегии понимания. Учащиеся часто концентрируют все свое внимание на том, чего они не понимают, например, они стараются перевести каждое неизвестное для них слово. Из-за неэффективной работы буквального перевода текстов теряется большое количество времени и сил, что приводит к снижению мотивации. Для того чтобы избежать таких ситуаций, важно перевести внимание ребят от неизвестных для них к уже знакомым лексическим единицам. Благодаря наличию стратегий понимания, учащиеся быстрее выделяют основную мысль текста и успешно справляются с заданиями. К стратегиям понимания относятся картинки, подписи, название заголовков, окружающие текст, англицизмы, интернационализмы, на которые опираются учащиеся [3]. Происходит сопоставление явлений изученного языка с феноменами нового для них иностранного языка, при этом достаточно хорошо активизируется память и мышление. Нойнер называет этот принцип «немой процессом», так как все процессы понимания происходят лишь в голове – восприятие, сравнение, размышление, интерпретирование. И главной задачей является перевести все эти процессы овладения новым языком путем обсуждения, сравнений, размышлений вслух [3, с. 32].

Принцип ориентирования на содержание учебного материала опирается на использование тех же самых тем, какие были пройдены при изучении английского. При этом у ребят есть предшествующие знания тем уроков, которые они уже когда-то изучали и к которым они могут добавить что-то свое. Но с другой стороны, занятие предполагает такое содержание и такое речевое наполнение, которое бы мотивировало и заинтересовывало учащихся [7, с. 648–653]. Содержание и учебная активность должны быть направлены на потребности и интересы учеников. Ученики с удовольствием взаимодействуют друг с другом посредством интерактивных заданий и ситуаций, в которых они могут оказаться в реальной жизни [8, 9]. На занятиях изучаются речевые образцы из аутентичных текстов, заимствованных из интернета и соответствующих возрасту обучающихся. Так, это может быть переписка сверстников в чате или увлекательный блог для подрастающего поколения. Важно учитывать актуальные учебные материалы, потому что учащиеся растут, меняются их интересы. Использование скучных тематических текстов может понижать их мотивацию к изучению языка. Чтобы процесс обучения был эффективным необходимо выбирать современные темы, которые соответствуют внутреннему миру учащихся и являются в то же время полезными, например, тема школьного обмена или общение посредством мировой сети. У учеников появляется возможность участвовать в разработке материалов к занятиям второго

иностранного языка, потому что примерная тематика была пройдена по учебному плану английского языка. Очевидно, что на уроке невозможно учесть интересы каждого ребенка, особенно когда на освоение курса отведен определенный промежуток времени, но ученик может сам выделить главное для себя из содержания занятия и изучить это самостоятельно, владея стратегией осознанного овладения иностранным языком [10].

Принцип ориентирования на текст тесно связан с предыдущими принципами. Работа с текстами занимает центральное место в обучении второму иностранному языку с самых первых занятий. Чужой язык и чужой мир на уроках иностранного языка познаются посредством текстов, будь то печатный текст, аудирование или видеоклип – все сводится к работе над текстом [3, с. 30–31]. Вся информация из внешнего мира дети познают через тексты. Это могут быть письменные тексты в интернете или же устные в телевизоре, по радио, в разговорах с другими людьми. Выбор текста зависит от того, интересна ли тема текста ученикам и насколько они понимают проблему, содержащуюся в тексте. Цель использования текстов – развитие коммуникативных навыков, особенно стратегий чтения, а также страноведческие и культурологические знания. Можно также параллельно вводить параллельно тексты на английском и немецком языках, то есть одновременно прорабатывать грамматические структуры и лексический состав двух языков.

Последний принцип, принцип экономии времени, при изучении второго иностранного языка определяются опорой уже на уже имеющиеся знания первого иностранного языка и тем, что нет необходимости объяснять значения того или иного языкового явления. Этот принцип особенно важен, так как изучение второго иностранного языка наступает значительно позже, чем первого иностранного. Притом, что на изучение немецкого языка для достижения определенного уровня отводится меньше времени, цели при обучении 2ИЯ остаются такими же, как и в английском языке [11, с. 31–32]. Обучение немецкому языку как второму иностранному представляет собой креативный процесс. Приоритетное место отводится интерактивной работе на занятии: групповой, проектной, творческой [12]. Учащиеся реализуют свои собственные намерения, а не принимают на себя в большинстве ситуаций заданную коммуникативную роль.

В результате нашего теоретического и практического исследования мы пришли к выводу, что обучение немецкому языку как второму иностранному с учетом дидактических принципов многоязычия значительно повышает уровень мотивации, заинтересованности обучающихся и облегчает учебный процесс. Главным преимуществом является то, что уже имеется большой опыт в изучении первого иностранного языка, разработаны собственные стратегии при обучении каждой стороне иноязычной речи. Это снимает психологические трудности, ученики чувствуют себя более уверенно, легче преодолевают языковой барьер и с удовольствием овладевают новым иностранным языком. Применение знаний английского языка служат опорой для быстрого и эффективного усвоения идентичных структур немецкого языка, что способствует пониманию смысла темы и текстов, актуальных возрасту и интересам учащихся. Согласно современным исследованиям в теории многоязычия, все вышеописанные принципы помогают формировать поликультурную языковую личность учащегося. Правильное дидактическое проектирование занятий второго иностранного языка предполагает произвольный анализ знаний и особенностей родного языка, осознанное знакомство с культурой первого и второго иностранных языков. При изучении второго иностранного расширяется кругозор ребенка, обогащается видение картины мира, приобретает полезный жизненный опыт [13]. Межкультурная компетенция владения вторым иностранным предполагает адекватные социальные отношения между представителями разных стран, но для этого необходимо разви-

вать личностные качества детей, их умения и навыки. То есть в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному учащиеся познают и воспринимают иной образ жизни, менталитет и культуру других людей. Непременным условием является развитие таких личностных качеств как самостоятельность, уверенность, коммуникабельность, активность и инициативность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Осиянова О.М. Многоязычие как определяющий подход языковой политики в современном лингвистическом образовании. Журнал «Вестник ОГУ» № 1. 2015. С. 102–106.
2. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Тверь: Титул, 2001. 45 с.
3. Hufeisen B., Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2005. 184 S.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2004. 273 с.
5. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. С. 4–11.
6. Ballweg S., Drumm S., Hufeisen B., Klippel J., Pilypaityte L. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? München: Klett-Langenscheidt, 2013. 198 S.
7. Hufeisen B. In: Helbig, Gerd / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen. Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft), 2001. S. 648–653.
8. Jessner U. Teaching third languages: Findings, trends and challenges // Language Teaching, 2013. P. 15–56.
9. Pfau Anita, Schmid Ann (Hrsg.): 22 Brettspiele. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart. Klett. 2008. 56 S.
10. Kleppin Karin, Spänkuch Enke. Sprachlern-Coaching-Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachlernen. In: Fremdsprache Deutsch: Lernstrategien. Heft 46, S. 41–45. Bimmel P. Lernstrategien – Bausteine der Lernautonomie. In: Fremdsprache Deutsch: Lernstrategien. 2012. Heft 46, S. 3–10.
11. König E. Kontrastive Analysen Deutsch-Englisch: Eine Übersicht. в: Helbig, G., u.a. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter, 2001. 1720 S.
12. Kursiša A., Neuner G. Deutsch ist easy! Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht mit eingeleiteter Audio-CD. Max Hueber Verlag, 2006. 96 S.
13. Egli Miriam Cuenat Die „Fremdsprache Deutsch“ in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten// Fremdsprache Deutsch № 50. 2014. <https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/fd>.

Статья поступила в редакцию 26.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 37+17.02:168.522

ПРОБЛЕМА ПРАВСТВЕННОСТИ В КУЛЬТУРОЛОГИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© 2017

Гущина Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной и воспитательной работе*Мурманский арктический государственный университет**(183720, Россия, Мурманск, улица Капитана Егорова, 15, e-mail: Anna.guschina63@mail.ru)*

Аннотация. В статье приводятся доказательства важности воспитания нравственности будущего учителя, формирующего «человека-человечества»; показывается, что в нравственной памяти такого человека хранятся выработанные веками ценности и традиции, спланирующие людей доброй воли в их борьбе с фашизмом, нацизмом, терроризмом, что нравственность «человека-человечества» защищает современную цивилизацию и общества от варварства; выявляется, что культура дает средства, обеспечивающие сплоченность людей в ходе совместной деятельности при решении многообразных проблем современности; объясняется, что определение категории «нравственность» может создаваться на основе ценностей в положительном, позитивном их значении; представляется дополнение научного представления о проецировании одним индивидом (учителем) своей нравственности на нравственность другого индивида (учащийся), благодаря которому (проецированию) воспроизводятся их межличностные отношения, становится возможным их единение для решения возникающих задач; показывается, что условием нравственности учителя является его рефлексия на себя как на личность; выявляется, что мерилom собственно человеческого состояния человека является мораль; показывается, что соответствие деятельности человека и ее результатов морали выявляет нравственность как явление культуры; обосновывается, что мерилom собственно человеческого состояния учителя являются общественная и педагогическая мораль, а педагогическая мораль есть мера не только человеческого состояния учителя, но и мера человеческого его состояния; показывается, что учитель, осуществляя воспитание человеческого в ученике, предъявляет ему свою человечность как цель педагогической деятельности и цель другого – «человека-человечества».

Ключевые слова: учитель, нравственность, ценность, воспитание, «человек-человечества», нравственная память, культура, «аксиологизм» культуры, проецирование нравственности, существование, человеческое состояние, мораль, общественная мораль, педагогическая мораль, мера, нравственность как явление культуры, человечность.

THE PROBLEM OF MORALITY IN CULTUROLOGY: PEDAGOGICAL ASPECT

© 2017

Guschina Anna Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, vice rector for academic and educational work*Murmansk Arctic State University**(183720, Russia, Murmansk, Kapitana Egorova str., 15, e-mail: Anna.guschina63@mail.ru)*

Abstract. The article provides evidence of the importance of educating the morality of the future teacher, who forms the «human-humanity»; It is shown that in the moral memory of such a person the values and traditions developed by the centuries are stored, rallying people of goodwill in their struggle against fascism, nazism, terrorism, that the morality of the «human-humanity» protects modern civilization and society from barbarism; Reveals that culture provides the means to ensure the cohesion of people in the course of joint activities in dealing with the diverse problems of our time; It is explained that the definition of the category «morality» can be created on the basis of values in a positive, positive sense; It seems to complement the scientific idea of the projection by one individual (teacher) of one's morality on the morality of another individual (student), through which (their projection) their interpersonal relations are reproduced, it becomes possible to unite them to solve emerging problems; It is shown that the condition of the teacher's morality is his reflection on himself as a person; It is revealed that morality is the measure of man's own human condition; It is shown that the correspondence of human activity and its results of morality reveals morality as a phenomenon of culture; It is argued that the measure of the teacher's own human condition is social and pedagogical morality, and pedagogical morality is a measure not only of the human condition of the teacher, but also a measure of his human condition; It is shown that the teacher, carrying out the education of the human in the student, presents him with his humanity as the goal of pedagogical activity and the goal of the other – the «human-humanity».

Keywords: teacher, morality, value, upbringing, «human-humanity», moral memory, culture, «axiologicalism» of culture, projecting morality, existence, human condition, morality, social morality, pedagogical morality, measure, morality as a phenomenon of culture, humanity.

Воспитание нравственности будущего учителя, удовлетворяя потребность общества в нравственном педагоге, является важной социально-нравственной задачей педагогической науки. Нравственность есть мир ценностей учителя, которые определяют смыслы его деятельности по воспитанию «человека-человечества» [1, с. 92], осознающего, что забвение людей, отдавших жизнь в годы Великой Отечественной Войны в борьбе с фашизмом, принижение роли СССР в победе над фашизмом, в освобождении мира от коричневой чумы, снос памятников воинам-освободителям в Польше с коммунистической советской символикой, приобретающий вид борьбы с символическим символизмом, ведут к расчеловечиванию человека, становясь предвестником возрождения нацизма, фашизма, бандеровщины. В нравственной памяти «человека-человечества» хранятся выработанные веками ценности и традиции, спланирующие людей доброй воли в их борьбе с терроризмом. Нравственность «человека-человечества» защищает современную цивилизацию и общество от «новейших форм так называемого варварства» [2, с. 82].

На значение воспитания ребенка как Человека указывали многие мыслители и педагоги прошлого. Так, Ж.-Ж. Руссо восклицает: «Люди, будьте человечны! Это ваш первый долг» [3, с. 77]. Великий мыслитель призывает, чтобы они были «такими по отношению ко всякому состоянию, всякому возрасту, во всем, что только чуждо человеку. Разве есть какая-либо мудрость для вас вне человечности?» [3, с. 77]. В.Г. Белинский, размышляя о добром воспитании, от которого зависит не только будущее человека, но и общества, пишет: «Воспитание есть первое благо человека, первая необходимость: от него зависит судьба всей жизни. От воспитания он может сделаться или добропорядочным Сократом или извращенным Нероном. <...>... есть основание всех его добродетелей, источник его счастья; в общности оно есть подпора всех политических обществ, источник народного благосостояния, и потому доброе воспитание всего нужнее для молодого человека» [4, с. 18-19].

Для решения задач сохранения и поддержания общества как функционирующего целого, создания жизни, достойной человека, повышения качества жизни людей

необходимы средства, которые обеспечивают сплоченность людей в ходе совместной деятельности при решении многообразных проблем современности. Такие средства дает культура: «Исторически общественная жизнь людей, – пишет Э.С. Маркарян, – возникла как система поддержания жизни составляющих ее индивидов, благодаря которой оказалось возможным удовлетворение потребностей в пище, одежде, жилище, защите от внешних опасностей и т.д. Но эффективное выполнение этих функций возможно лишь при условии определенной сплоченности человеческого коллектива, его интегрированности. Поэтому перед людьми всегда стояла задача поддержания общества в качестве интегрированного, координированного функционирующего целого, хотя степень подобной интеграции и координации может быть различной. Но для этого нужны были совершенно особые специфические средства интеграции, способные столь эффективно выполнить те функции, которые осуществлялись в сообществах насекомых благодаря механизму инстинкта. И именно эти средства дает культура, в частности, та ее сфера, которая включает в себя систему ценностей, верований, идеалов» [5, с. 63].

В данной статье мы не осмысливаем различные теории и концепции культуры, не приводим определения культуры, не раскрываем генезис научных представлений о культуре, не выявляем характеристики культуры как феномена действительности и как явления, не выявляем отличия философской идеи культуры от научного понятия культуры и др. Мы этого не осуществляем потому, что эти задачи решают философы, культурологи, а не педагоги. Заметим, что обозначенные выше проблемы ставились и решались П.С. Гуревичем [6], Э.В. Ильенковым [7], М.С. Каганом [8], В.А. Коневым [9], Э.С. Маркаряном [5], В.М. Межуевым [10], О.М. Петрашкевич-Тихомировой [1], В.М. Пивовым [11], Э.А. Поздняковым [12], Т. Иглтоном [2] и др.

Культурологи, как показывает анализ научной литературы, в рамках своих теорий и концепций культуры осмысливают и нравственность. Осмыслим идеи культурологов о нравственности.

Несмотря на то, что мы выше заявили о том, что не осмысливаем различные теории и концепции культуры, не приводим определения культуры и т.д., считаем необходимым остановиться на такой проблеме как аксиологизм культуры, точнее на критике аксиологизма в определении понятия «культура». Одним из самых распространенных определений данного понятия, как пишет Э.С. Маркарян, является определение культуры как совокупности материальных и духовных ценностей, созданных человечеством в процессе общественно-исторической практики. Ученый, размышляя над этим определением культуры, выделяет ряд его недостатков.

Во-первых, использование термина «ценность», по мнению Э.С. Маркаряна, неизбежно вводит в определение понятия «культура» оценочный момент. Исходя из такого понимания культуры, к сфере культуры относятся лишь положительные достижения человеческой деятельности. Между тем само различие «положительное» и «отрицательное» зависит от ценностной ориентации субъекта и поэтому во многом носит условный и относительный характер. Было бы ошибочным, даже при найденном четко сформулированном критерии различения «положительное» и «отрицательное», относить к сфере культуры лишь положительные достижения человеческой деятельности.

Во-вторых, понятие «культура», как подчеркивает Э.С. Маркарян, не является ценностным понятием. Культура есть способ человеческой деятельности и объективированный в различных продуктах результат этой деятельности, который может включать и элементы с отрицательным значением, а не только с положительным значением.

В-третьих, даже если термин «ценность» в определении понятия «культура» означает просто объекти-

вированный результат человеческой деятельности, то и в данном случае определение понятия «культура» не может быть создано на основе ее определения как совокупности «ценностей». Э.С. Маркарян объясняет это следующим образом: подобное определение, будучи всецело эмпирическим, не дает никакой возможности свести исследуемые объекты культуры к их внутреннему единству [5, с. 52-53].

Наше обращение к критике Э.С. Маркаряном аксиологизма в определении понятия «культура» объясняется тем, что в дальнейшем, осмысливая идеи ученых о нравственности, мы так или иначе будем обращаться к ценностям, мир которых есть мир нравственности человека. Если же признать корректность определения культуры как системы материальных и духовных ценностей, то нравственность как явление культуры не может быть объяснена с позиции ценностей, то есть содержать в себе ценности, потому что они будут содержаться в культуре. Другими словами, определять нравственность через ценности будет не корректно, поскольку термин «ценности» будет представлен в определении понятия «культура». Другое дело, аксиологическая функция культуры, или аксиологическая форма культуры. Аксиологическая функция культуры, как подчеркивает В.М. Пивов, «должна быть признана важнейшей. Целью освоения и осмысления мира является выявление объективных ценностных оснований и построение субъективно-объективной иерархии, организация и перестройка (если это возможно) мира для повышения его функциональности, удовлетворения потребностей. В культуре фиксируется <...> система ценностей, которую и называют “ценностной картиной мира”» [11, с. 54].

Поскольку мы придерживаемся точки зрения Э.М. Маркаряна о том, что определение понятия «культура» не может быть создано на основе совокупности «ценностей», постольку определение категории «нравственность» может создаваться на основе ценностей в положительном, позитивном их значении.

М.Б. Туровский, выясняя содержание нравственности, отвечает на поставленные им же вопросы: «Что такое нравственность?», «Как возможно представить предметную активность индивида спроецированной на других индивидов так, чтобы эта проекция воспроизводила их личностные взаимоотношения?» [13, с. 187].

Суть такого проецирования предметной активности одного индивида на другого индивида, по мысли ученого, заключается в том, чтобы такая проекция воспроизводила их личностные взаимоотношения.

В направленной индивидом на другого индивида предметной активности, как мы полагаем, проецируются и исповедуемые им ценности, и ориентиры, указывающие ему на путь приближения к идеалам, и соблюдаемые им моральные нормы и др., а сам «индивид реализуется в качестве экспликатора общества» [13, с. 188]. Благодаря такому проецированию индивидом системы ценностей и т.д. на другого индивида, в котором воспроизводятся их межличностные отношения, становится возможным их единение для решения возникающих задач. Индивид проецирует не только ценности, идеалы и т.д., но и свою нравственность на другого индивида. В таком проецировании проявляется и нравственность индивида. Однако такое проецирование является лишь односторонним проецированием. С педагогической точки зрения такое одностороннее проецирование учителем своей нравственности на нравственность учащегося означает, что педагог далеко не всегда или совсем не обращает внимания на ценности, идеалы, нравственные ориентиры учащегося. Главным для него становится приобщение школьников к исповедуемым им ценностям, в процессе которого не учитываются исповедуемые учащимися ценности. При одностороннем проецировании нравственности учащийся не проявляет свою нравственность, а учитель не видит, как школьник откликается на исповедуемые им ценности, какие из них он принимает,

а какие отклоняет. Нравственный отклик школьников на проецируемую на них педагогом нравственность возможен в рамках двустороннего проецирования нравственности, при котором участвующий во взаимодействии с педагогом школьник также проецирует на него свои ценности, идеалы, ориентиры, свою нравственность. В двустороннем проецировании и выявляется общность ценностей, идеалов, ориентиров деятельности учителя и учащихся, словом, общность их нравственных миров, ведущая к их консолидации, к взаимопониманию.

«Нравственность же, – пишет М.Б. Туровский, – выступает как выражаемый в универсальных нормах принцип единения индивидов в целостность общения – процесса их консолидации в коллективного субъекта культуры. С этой точки зрения нормы нравственности суть универсальные определения способов вовлеченности индивидов в общение или самореализации их как субъектов культуры. <...> Нормы нравственности являются универсалиями, формирующими правила санкционирования общественной значимости любых результатов целеполагающей деятельности индивидов» [13, с. 188].

Следует отметить, что М.Б. Туровский, размышляя о нравственности, употребляет термин «нравственность» то в значении внешнего (мораль), то в значении внутреннего (нравственность). Из такого различия морали и нравственности по критерию «внешнее» и «внутреннее» должно последовать, что внешним являются нормы морали. Тогда не нравственность, а мораль «выступает как выражаемый в универсальных нормах принцип единения индивидов в целостность общения – процесса их консолидации в коллективного субъекта культуры». По критерию «внешнее» нормы морали формируют правила целеполагающей деятельности индивидов.

Когда М.Б. Туровский указывает, что определенность норм нравственности (морали) выражается их отрицательной, запретительной силой, и заявляет, что в этом выражается производность нравственности по отношению к деятельности индивидов и общества, что нравственность вторична, ученый употребляет термин «нравственность» в значении внутреннего. М.Б. Туровский употребляет термин «нравственность» в значении внутреннего и тогда, когда связывает субстанцированность норм нравственности в индивиде, читай: норм морали, с совестью: «Нормы нравственности субстантивируются в самом индивиде и, таким образом, оказываются отображением его рефлексии на самого себя. Эта инвертированность нравственного субъекта социально актуализируется в понятии совести» [13, с. 188].

Точку зрения близкую к точке зрения М.Б. Туровского о том, что нормы нравственности оказываются отображением рефлексии индивида на самого себя, мы находим у В.В. Сильвестрова: «Рефлексия человека на себя как на источник всеобщего, как на субъекта деятельности, в творчестве которого всеобщее как всеобщее только и существует, рефлексия на любые формы выраженности всеобщего как на особенное составляют необходимое условие нравственности, т.е. рефлексии на себя как на личность» [14, с. 229].

Итак, условием нравственности человека, равно как и учителя является его рефлексия на себя как на личность.

Важной для нас является мысль М.Б. Туровского о том, что «в своем самосознании люди самореализуются, перемещая центр собственного развития в область культуры» [13, с. 196]. Данная мысль М.Б. Туровского является важной для нас в том смысле, что нравственность будущего учителя воспитывается «в составе культуры» [13, с. 192].

Несомненный научный интерес представляют идеи О.М. Петрашкевич-Тихомировой о морали и нравственности, которые ученый рассматривает как различные по содержанию категории. Суть такого интереса состоит в том, что ученый рассматривает человека не с точки

зрения его сущности, а с точки зрения его существования, понятие которого «богаче понятия “сущности”, т.к. включает в себя, помимо проявления сущностных сил человека, еще и многообразие его социальных, нравственных, психологических, эстетических и многих других качественных свойств» [1, с. 91].

Существование, как подчеркивает Гегель, «есть непосредственное единство рефлексии-в-самое-себя и рефлексии-в-другое. Оно есть поэтому неопределенное множество существующих как рефлектированных в самое себя и одновременно также видимых в другом, относительно существующих, которые образуют мир взаимозависимостей и бесконечное сцепление оснований и обосновываемых. Основания сами суть существования, и существующие суть также со многих сторон столь же основания, сколь и обоснованные» [15, с. 287].

Существование человека базируется не просто на развитой способности к рефлексии, но на его способности к рефлексии-в-самое-себя, то есть к рефлексии на себя как на личность, которая (рефлексия), как было выявлено выше, является условием его нравственности, и на его способности к рефлексии-в-другое, то к рефлексии во внутренний мир другого человека, к отражению внутреннего мира другого. Заметим, что существование учителя не может ограничиваться только рефлексией-в-самое-себя или рефлексией-в-другое. Это не отдельные, не параллельные процессы, а взаимодополняемые процессы отражения себя и другого. Такая взаимодополняемость процессов отражения себя и другого была подмечена Ю.Н. Кулюткиным: «Рефлексивное отношение личности к самой себе (авторефлексия) не является процессом, замкнутым в каком-то индивидуальном пространстве самосознания. Напротив, способность человека рефлексивно отнестись к себе есть результат интериоризации личностью социальных отношений между людьми. <...> Индивидуальная рефлексия основана на процессах взаимоотражения: не просто на моем понимании внутреннего мира другого, но и на постижении того, как этот другой понимает меня» [16, с. 49].

Для того, чтобы понять суть человека-человечества, как подчеркивает О.М. Петрашкевич-Тихомирова, необходимо найти стержневой определитель, который бы указывал на собственно человеческую меру, на человеческое состояние человека. Такой собственной мерой человека, по мысли ученого, «является мораль, распадающаяся на понятия нравственного и безнравственного, Добра и Зла как неотъемлемых свойств и результатов человеческой деятельности. И это есть первое, что указывает на мораль как собственно человеческое явление, не существующее в природе самой по себе, а возникающее вместе с человеком и его собственно человеческой формой активного, деятельного отношения к окружающему миру. Второе свидетельство в пользу морали как собственного измерения человека, только ему присущего, – это ее возникновение как самой первой формы общественного сознания, необходимого регулятора общественных отношений» [1, с. 92-93].

Понимание морали как мерила собственно человеческого состояния человека еще не позволяет судить, соответствует ли его деятельность и ее результаты собственной мере человека, то есть морали. Для того, чтобы установить такое соответствие, следует, как подчеркивает О.М. Петрашкевич-Тихомирова, проверить деятельность и ее результаты на наличие нравственности. Проверка такого соответствия возможна при условии разграничения понятий «мораль» и «нравственность» [1, с. 104-105].

О.М. Петрашкевич-Тихомирова, как показывает анализ ее идей о соотношении морали и нравственности, разграничивает данные категории по критерию «внешнее» и «внутреннее». При этом, придерживаясь признаваемой большинством ученых точки зрения, согласно которой мораль как форма общественного сознания есть нормы, диктуемые обществом, общие требования, невы-

полнение которых вызывает общественное осуждение, О.М. Петрашкевич-Тихомирова, в отличие от ученых, которые под нравственностью понимают мир человеческих отношений, внутренний мир человека и т.д., под нравственностью понимает «состояние соответствия или несоответствия общественным моральным нормам поведения, деятельности и ее результатов, даже образа мыслей отдельного индивида или группы сообщества. <...> Нравственность выявляет, насколько человек, его образ мыслей, его деятельность, ее результаты, соответствуют моральным принципам человека-человечества» [1, с. 106].

А поскольку мера соответствия или несоответствия деятельности и т.д. собственной мере человека выражается в основных этических категориях – Добра и Зла, постольку, по мнению О.М. Петрашкевич-Тихомировой, нравственность и безнравственность есть явления культуры, но со знаком «плюс» или «минус».

Как видим, О.М. Петрашкевич-Тихомирова прямо заявляет, что нравственность есть явление культуры. Нравственность человека, равно как и нравственность учителя, есть явление культуры. Нравственность учителя выявляет, насколько его деятельность по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося соответствует морали как мерилу человеческого состояния человека. Однако если человек осмысливает свою деятельность и ее результаты, свои отношения с другими людьми и т.д. с точки зрения соответствия общественной морали, то учитель еще и с точки зрения соответствия педагогической морали. Это означает, что мерилom собственно человеческого состояния учителя являются общественная и педагогическая мораль. Нравственность учителя выявляет, насколько его деятельность воспитания, обучения и образования, его мысли соответствуют моральным принципам и требованиям общественной и педагогической морали. Собственно общественную мораль изучает этика, а педагогическую мораль – педагогическая этика как отрасль этического знания. Педагогическая этика предоставляет знание о возникновении и становлении педагогической морали, появившейся вместе с профессией педагога; раскрывает принципы, нравственные требования, предъявляемые как обществом, так и профессиональной группой педагогов к учителю, к воспитателю; обосновывает содержание ценностей педагогической морали; раскрывает содержание категорий педагогической этики и др. Заметим, что решение данных проблем не входит в задачи нашего исследования. Мы акцентируем внимание на том, что мерилom человеческого состояния учителя является и общественная мораль, и педагогическая мораль. Принципы и нормы общественной морали, преломляясь в педагогической деятельности по воспитанию нравственности учащегося, находят свое выражение при воплощении нравственных требований, обусловленных своеобразием педагогической деятельности. Соответственно и спектр нравственных требований к личности учителя и к его деятельности становится более широким, чем спектр нравственных требований к человеку.

Чтобы учитель являлся «человеком-человечества», его деятельность воспитания, обучения и образования, ее результаты, его мысли и т.д. должны соответствовать человеческой мере – морали и человеческой мере – педагогической морали. Педагогическая мораль есть мера не только человеческого состояния учителя, но и мера человеческого его состояния. Реальные педагогические действия учителя направлены на воспитание человеческого в ученике как цель нравственного развития. Осуществляя такие действия, учитель предъявляет учащемуся свою человечность как цель педагогической деятельности и цель другого – школьника. «Действуй так, – писал И. Кант, – чтобы использовать человечность как в твоём лице, так и в лице всякого другого, всегда в то же время как цель, никогда как сугубо средство» [цит. по: 17, с. 105].

Дальнейшие наши размышления о нравственности учителя будут связаны с раскрытием сути нравственности педагога как явления культуры, с выявлением структуры нравственности учителя как явления культуры, с обоснованием содержания ее компонентов. По сути, это есть задачи, которые мы будем решать в последующей работе. Решение данных задач есть не что иное, как восполнение пробела в научном педагогическом знании, требующего осмысления нравственности учителя как явления культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Петрашкевич-Тихомирова О.М. Культурология как теория культуры. М.: Академический Проект. 2005. 272 с.
2. Иглтон Т. Идея культуры / пер. с англ. И. Кушнareвой. М.: Изд. дом Высшей школы экономики. 2012. 192 с.
3. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика. 1981. 656 с.
4. Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения / под ред. А.Ф. Смирнова. М.: Педагогика. 1982. 288 с.
5. Маркарян Э.С. Избранное. Наука о культуре и императивы эпохи / отв. ред. и сост. А.В. Бондарев. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив. 2014. 656 с.
6. Гуревич П.С., Палеева Н.Н. Философия культуры. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация». 2014. 424 с.
7. Ильенков Э.В. Философия и культура. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК. 2010. 808 с.
8. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Петрополис. 1996. 416 с.
9. Конев В.А. Социальная философия. Самара: Издательство «Самарский университет». 2006. 287 с.
10. Межуев В.М. Идея культуры: очерки по философии культуры. М.: Прогресс-традиция. 2006. 408 с.
11. Пивоев В.М. Философия культуры. М.: Академический проект, Гаудеамус. 2009. 426 с.
12. Поздняков Э.А. Философия культуры. М.: Интурреклама. 1999. 576 с.
13. Туровский М.Б. Философские основания культурологии. М.: РОССПЭН. 1997. 440 с.
14. Сильвестров В.В. Культура. Деятельность. Общение. М.: РОССПЭН. 1998. 478 с.
15. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. В 4 т. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль. 1975. 452 с.
16. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. СПб.: Институт образования взрослых; Тускарора. 1996. 175 с.
17. Судаков А.К. Абсолютная нравственность: этика автономии и безусловный закон. М.: Эдиториал УРСС. 1998. 240 с.

Статья поступила в редакцию 11.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ОНЛАЙН КУРСА В СИСТЕМЕ E-LEARNING

© 2017

Гущина Оксана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Прикладная математика и информатика»**Очеповский Андрей Викторович**, кандидат технических наук, зав. кафедрой
«Прикладная математика и информатика»*Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: ochepovsky@mail.ru)*

Аннотация. Все чаще в организациях образовательной деятельности применяются технологии электронного обучения (e-learning), базирующиеся на использовании широкого спектра традиционных и информационных технологий и их технических средств и обеспечивающие взаимодействие с обучающимся вне зависимости от пространственного расположения и времени. Электронное обучение реализуется в виде электронных курсов, оценка качества которых оказывает непосредственное влияние на оценку эффективности e-learning в целом. Для оценки эффективности e-learning используется множество факторов, связанных как с качеством учебного материала, формами его подачи и техническими параметрами, так и с оценкой финансовой стороны внедрения электронного обучения: затратами и экономической выгодой. Но для более точного диагностирования эффективности e-learning применяют психологическое измерение, которое включается в контекст эксперимента как метод регистрации состояния объекта исследования и соответственно изменения этого состояния в ответ на экспериментальное воздействие, обеспечивает формирование общей оценки о качестве электронного курса в системе e-learning и способствует модернизации его в зависимости от полученных результатов. *Научная новизна* заключается в том, что для оценки эффективности e-learning применяется психологические измерения, с помощью которых можно количественно представить абстрактные понятия и осуществить сравнение изучаемых характеристик объективной реальности. *Практическая значимость* заключается в том, что основные положения и выводы статьи могут быть использованы в исследовательской и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов о качестве электронных курсов в системе e-learning.

Ключевые слова: электронное обучение, e-learning, образовательная деятельность e-learning, электронный курс, качество e-learning, психологическое измерение, оценка эффективности электронного курса.

PSYCHOLOGICAL MEASUREMENTS FOR EVALUATION OF EFFECTIVENESS
OF ONLINE COURSE IN THE E-LEARNING SYSTEM

© 2017

Gyshchina Oksana Mihailovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair
«Applied Mathematics and Computer Science»**Ochepovsky Andrey Viktorovich**, candidate of technical sciences, department chair
«Applied Mathematics and Computer Science»*Togliatti State University
(445667, Russia, Togliatti, street Belorusskaya 14, e-mail: ochepovsky@mail.ru)*

Abstract. E-learning technologies are increasingly used to organize educational activities. E-learning is based on the use of traditional and information technologies and their technical means. E-learning provides interaction with the learner regardless of location and time. E-learning is realized in the form of electronic courses. Evaluation of the quality of online courses has a huge impact on the evaluation of the effectiveness of e-learning. To assess the effectiveness of e-learning, many factors are used. All factors are related to the quality of the educational material, the forms of its presentation and technical parameters. They are connected with the evaluation of the financial side of the introduction of e-learning: costs and economic benefits. To more accurately assess the effectiveness of e-learning apply the psychological dimension. The measurement is regarded as an experiment. Measurement is a method of recording the state of an object of research and changing this state in response to an experimental effect. The measurement provides the formation of a general assessment of the quality of the electronic course in the e-learning system. The psychological dimension contributes to the modernization of e-learning, depending on the results obtained. *Scientific novelty* consists in applying psychological measurements to assess the effectiveness of e-learning quality. With their help, it is possible to quantify abstract concepts and compare the studied characteristics of objective reality. *The practical significance* lies in the fact that the main provisions and conclusions of the article can be used in research and pedagogical activity when considering the quality of e-learning courses in the e-learning system.

Keywords: e-learning, e-learning education, e-learning, e-learning quality, psychological dimension, e-learning effectiveness assessment.

С развитием компьютерной техники, телекоммуникаций и сети Интернет стало возможным передавать большое количество информации на расстоянии, размещать материалы для обучения на сайтах и порталах в сети Интернет, что дало новое представление об электронном обучении [1]. В статье о реализации образовательных программ [2] электронное обучение (e-learning) рассматривается как «... организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников». Автор [3] предполагает, что электронное обучение может также определяться как

«синтетическая, интегральная, гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств», которые применяются для доставки учебного контента, его самостоятельного изучения, организации диалога между преподавателем и обучающимся, причем сам процесс в электронном обучении не критичен к расположению в пространстве и во времени, а также не привязан к конкретному образовательному учреждению.

Как образовательную деятельность e-learning целесообразно рассматривать на четырех взаимосвязанных уровнях [4]:

1) теория e-learning, в основе которой лежит педагогическая теория с элементами информатики, программирования и педагогической теории измерений;

2) практика e-learning, определяемая как глобальная

проблема создания программно-методических и учебно-технических комплексов, позволяющих обучающимся самостоятельно усваивать множество учебных курсов, реализованных с использованием системы контекстных подсказок и ссылок;

3) разработка методологии e-learning, направленная на усиление внимания к целям и задачам учебной деятельности. Здесь предстоит повысить измеримость получаемых результатов, разработать системы показателей эффективности и качества используемой технологии;

4) методика e-learning, требующая соответствующих разработок по учебным материалам, к которым предъявляются требования наглядности, использования гипертекстовых ссылок, организации удобного перехода между страницами в прямом и обратном направлениях, а также необходимости организации своевременной и эффективной помощи обучаемым в случае возникновения затруднений.

Так как e-learning – это форма организации образовательного процесса, то она не влияет на цели и принципы обучения (научность, системность, активность, наглядность и др.), которые остаются неизменными, однако меняет методы, средства и содержание обучения, что обусловлено изменением схемы взаимодействия и дистанционной удаленностью друг от друга субъектов процесса образования, что выдвигает на поверхность две группы проблем организации электронного обучения, связанных с методическим наполнением и технической реализацией [5]. E-learning реализуется в виде электронных курсов, которые распространяются и используются при помощи различных устройств: компьютеров, планшетов или смартфонов. Они включают в себя текстовую информацию (письменную или устную) и графику (иллюстрации, анимации, фото, видео и т.д.). При этом само обучение может проводиться в синхронном и асинхронном форматах. Асинхронный формат предназначен для самостоятельного обучения. Такие курсы, как правило, самодостаточны, их можно изучать в любое время и в любом месте. Типичными примерами являются интерактивные SCORM курсы, мультимедийные лекции и т.д. Синхронный формат – виртуальные классы, вебинары и т.д. требуют присутствия преподавателя в реальном времени. Если такое мероприятие записывается, то запись будет представлять собой асинхронную форму обучения, так как не будет требовать присутствия преподавателя для изучения. Синхронные и асинхронные форматы обучения могут использоваться как совместно, так и по отдельности, кроме того, они могут дополняться другими формами взаимодействия – wiki, чаты, блоги, форумы, e-mail и т.д.

Наиболее значимой в организации e-learning является проблема оценки его эффективности [6]. Исследования [7-13] показали, что качество e-learning в большей степени зависит от качества учебного материала, формы его подачи и технических параметров, многие из которых легко измерить и оценить.

Для того, чтобы успешно оценить эффективность e-learning, нужно учесть несколько факторов, таких как:

- *отзывы*. Понять, насколько хорошо воспринимается обучение, помогут в первую очередь мнения обучающихся. В ходе отзывов необходимо получить информацию о курсе, например, помог ли онлайн-курс разобраться с конкретными задачами, понравились ли темы, материалы и способы их представления;

- *онлайн-тестирование и проверка знаний*. Кроме сбора мнений, рекомендуется проводить регулярные тесты, чтобы оценивать знания и навыки обучающихся. При этом, в тестовые задания лучше включать разные типы вопросов, чтобы наиболее четко представлять степень усвоения учебного материала;

- *мониторинг полученных результатов*. Все текущие результаты оценивают кратковременную эффективность e-learning. Составить представление о долгосрочной эффективности онлайн-курсов возможно при организации

мониторинга данных (проведении Education Data Mining – интеллектуального анализа данных), который позволяет просмотреть данные в динамике.

Помимо эффективности e-learning нужно оценить финансовую сторону внедрения электронного обучения: затраты и экономическую выгоду.

Среди затрат можно выделить:

- *люди*. Для создания электронных курсов прежде всего требуются человеческие ресурсы: внутренние и/или внешние разработчики. Можно воспользоваться готовыми инструментами, позволяющими легко и быстро разрабатывать обучающие материалы;

- *технологии*. Выбирая программные решения, стоит обратить внимание на соответствие функционала задачам, которые требуется решить, на стоимость обслуживания и возможность бесплатно протестировать систему перед внедрением;

- *контент*. Создание интерактивного контента для e-learning потребует определенных затрат.

К экономической выгоде можно отнести следующие параметры:

- *сокращение командировочных расходов*. Можно обучаться прямо на рабочем месте;

- *сокращение временных затрат преподавателя*. Преподавателю достаточно один раз записать видео лекцию или электронный курс, нет необходимости проводить одно и то же занятие несколько раз;

- *отсутствие потери рабочего времени*. Возможность учиться в любое время и в любом месте;

- *персонализация*. Возможность проходить обучение в индивидуальном темпе, что способствует более эффективному процессу усвоения учебного материала.

Все приведенные факторы позволяют в косвенном формате оценить эффективность электронного обучения. Для точного диагностирования эффективности применяют измерения [14], с помощью которых можно количественно представить абстрактные понятия и осуществить сравнение изучаемых характеристик объективной реальности. По мнению Джонатана Лики: «Достоверность требует точности измерений, а точность измерений подразумевает использование чисел» [15].

В психологии различают три основные процедуры психологического измерения [16]:

1. Измерение особенностей поведения людей для определения различий между людьми с точки зрения выраженности тех или иных свойств или отнесения к определенному типу. К этому типу измерений относится измерение порогов восприятия учебного материала, личностные тесты и т.д.

2. Измерение как задача испытуемого для классификации, ранжирования, оценивания и т.п. внешних объектов: стимулов или предметов внешнего мира, собственных состояний. К этому типу измерений относится измерение результатов тестов и заданий учебного курса, для определения сложности предлагаемых заданий.

3. Совместное измерение стимулов и испытуемых. При этом предполагается, что «стимулы» и «испытуемые» могут быть расположены на одной оси. Поведение испытуемого рассматривается как проявление взаимодействия личности и ситуации. Подобная процедура применяется при тестировании знаний обучающихся.

Измерение позволяет судить о том, в какой степени выражено изучаемое свойство. Измерение включается в контекст эксперимента как метод регистрации состояния объекта исследования и соответственно изменения этого состояния в ответ на экспериментальное воздействие.

Проведем процедуру психологического измерения обучающихся для оценки эффективности электронного курса, реализованного на платформе TeachBase и предназначенного для повышения квалификации педагогических работников в области создания электронного портфолио. Процедура психологического измерения включала ряд этапов [17], наибольший интерес из которых представляли *подготовительный этап*, предусматривающий выбор

независимых и зависимых переменных, выраженных в количественных показателях результатов обучения на онлайн курсе, анализ путей достижения «чистоты» эксперимента и т.п., и *экспериментальный этап*, объединяющий всю предусмотренную заранее совокупность исследовательской работы от начальной работы с обучающимися по инструктированию их по правилам работы на онлайн курсе до регистрации результатов для последующего проведения анализа для осуществления мониторинга качества электронного курса.

В ходе проведения курса были получены разнообразные отзывы от слушателей, на основании которых формировалось субъективное представление о способах восприятия учебного материала и качестве его усвоения (рис. 1). Данные отзывы были направлены на совершенствование как структуры онлайн курса, так и форм подачи учебного контента.

ЛИ Людмила Ивановна Мухина
26 октября, 10:18

Спасибо огромное организаторам курса!!! Ваша работа очень важна для педагогов. В ходе курсов я актуализировала имеющиеся знания и получила новые, которые помогут мне оказать методическую помощь начинающим педагогам. Вы обещали нам работу: информации достаточно много, она разнообразна, структурирована и собрана в одном курсе. Теперь четко понятна структура портфолио - для аттестации это очень важно. В результате прохождения курса мною были получены все умения, опыт и компетенции, которые были запланированы организаторами курса. Все это позволит в дальнейшем грамотно использовать основной потенциал информационных технологий для решения практико-ориентированных задач профессиональной деятельности (цель достигнута).

Валентина Николаевна Бодрова
24 октября, 19:19

При прохождении тестов по цифровой грамотности, были вопросы и ответы по выбору какие то похожие и в то же время разные по ответам. Ответы даны не в отдельных словах, а в определениях к ним (термины). Сразу не найдешь правильный ответ. Надо быть очень логически развитым и "продвинутым" информатиком. Может мое (на будущее) замечание и не совсем правильное. А можно ли сделать как то попроще вопросы или выбор ответов?

Рисунок 1 – Отзывы обучающихся об онлайн курсе в системе e-learning

Для частоты эксперимента по оценке качества онлайн курса в системе e-learning были измерены показатели работы обучающихся в электронном курсе по нескольким параметрам:

- 1) посещаемость курса: количество пользователей на курсе и среднее затраченное время на обучение (рис. 2);
- 2) статистические показатели выполнения заданий (рис. 3);
- 3) посещаемость заданий для просмотра теоретических данных и результат оцененных заданий (рис. 4);
- 4) рейтинговая оценка выполнения заданий по курсу (рис. 5), обеспечивающая динамику выполнения заданий и отображающая процент правильно выполненных работ.

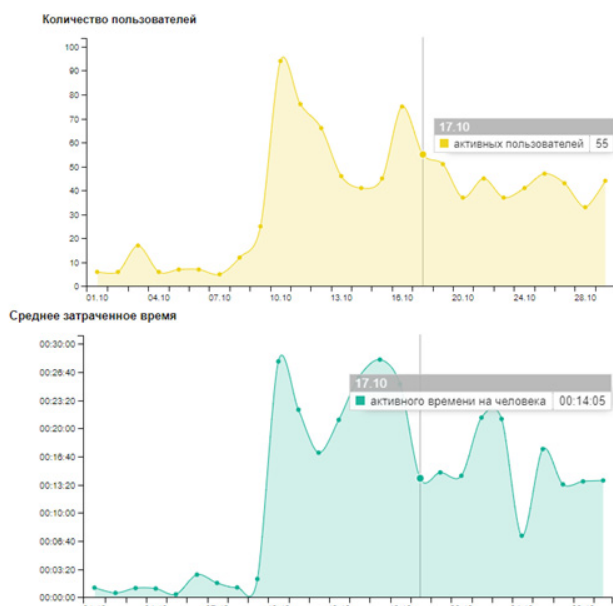


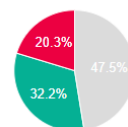
Рисунок 2 – Диаграмма, отображающая посещаемость электронного курса обучающимися:

- а) итоговое количество обучающихся на курсе на текущую дату
- б) среднее количество времени, затраченное обучающимися на прохождение курса на текущую дату

Тест: Что мы знаем о цифровой грамотности?

Начали тест 133 из 376 Ср. время 00:04:32 Ср. балл 3.09 (51.13%)

не начали (243) в процессе (0) успешных попыток (165) неуспешных попыток (104)



Тест: Итоговый тест по разделу

Начали тест 88 из 376 Ср. время 00:04:05 Ср. балл 6.11 (61.13%)

не начали (288) в процессе (0) успешных попыток (109) неуспешных попыток (112)

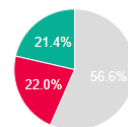


Рисунок 3 – Общая сводка по тестам, встроенным в электронный курс, на текущую дату

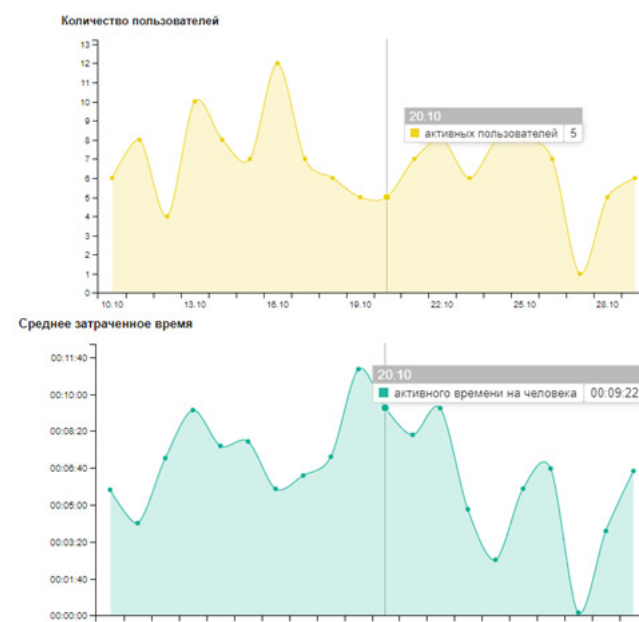


Рисунок 4 – Диаграмма, отображающая работу обучающихся по выполнению заданий электронного курса: а) итоговое количество обучающихся, выполняющих задание на текущую дату

- а) итоговое количество обучающихся, выполняющих задание на текущую дату
- б) среднее количество времени, затраченное обучающимися на выполнение задания на текущую дату

поиск по вопросам	ср. время на ответ	верных ответов	неверных ответов	средний балл
1. За сколько времени можно добра...	00:01:17	126 (79%)	33 (21%)	0.79 (79%)
2. На рисунке в файле представлен ...	00:00:54	124 (79%)	32 (21%)	0.79 (79%)
3. Назовите автора строк "Кто владе...	00:00:30	127 (79%)	32 (21%)	0.8 (80%)
4. В одной из песен встречаются сл...	00:00:58	125 (77%)	37 (23%)	0.77 (77%)
5. Найдите в интернете информаци...	00:00:45	136 (86%)	22 (14%)	0.86 (86%)
6. Что разработала Карен Спарк Дж...	00:00:45	34 (21%)	124 (79%)	0.22 (22%)

Рисунок 5 – Статистика выполнения задания обучающимися в электронном курсе

Приведенные психологические измерения показали, что в ходе обучения были:

- активно задействованы мотивационные, инструментальные и когнитивные ресурсы обучающихся, что определило их способность к решению значимых для них познавательных и практических задач;
- получены отзывы обучающихся, на основании которых сформировано итоговое представление о качестве

онлайн-курса, направленного на решение профессиональных задач;

- собраны статистические данные о посещаемости онлайн курса и проведения онлайн-тестирования, которые позволили дать оценку качества текущих учебных материалов.

Таким образом, психологические измерения обучающихся обеспечивают формирование общей оценки о качестве электронного курса в системе e-learning и способствуют модернизации его в зависимости от полученных результатов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Корниенко С.А. Электронное обучение как средство реализации образовательной программы // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 175-182.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) "Об образовании в Российской Федерации". URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/ (дата обращения 19.10.2017 г.)

3. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение». URL: http://www.e-joe.ru/sod/97/4_97/st096.html (дата обращения 21.10.2017 г.)

4. Шутилина Н.В. Технологии e-learning, практика их применения в системе бизнес-образования // Актуальные проблемы бизнес-образования : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. – Минск, 2014. – С.404-408.

5. Муромцев А.Н. Электронное обучение, как форма дистанционного образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXIII междунар. науч.-практ. конф. № 10(34). – Новосибирск: СибАК, 2013.

6. Богданова А.В., Глазова В.Ф., Коновалова Е.Ю. Интеллектуальные технологии оценки качества дистанционных учебных курсов в высшем образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 79-82.

7. Ломаско П.С. Особенности разработки средств электронного обучения: к проблеме проектирования интерфейсов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2013. №4 (52). С.117-121.

8. Денисова И.Ю., Макарычев П.П. Онтологическое исследование процесса электронного обучения и проектирование средств поддержки // Онтология проектирования. 2012. №4 (6). С.61-72.

9. Bahramnezhad F. et al. The Learners' Satisfaction of E-learning: A Review Article //American Journal of Educational Research. 2016. Т. 4. №. 4. С. 347-352.

10. Alsadhan A.O., Alhomod S., Shafi M.M. Multimedia Based E-learning: Design and Integration of Multimedia Content in E-learning //International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). 2014. Т. 9. №. 3. С. 26-30.

11. Филимонова О.В. Проектирование и разработка курса «Электротехника и основы электроники» на базе технологий электронного обучения e-learning // Территория новых возможностей. 2013. №3 (21). С.104-109.

12. Медведева С.Н., Дубовский К.П. Проектирование электронного курса сложной логической структуры в системе дистанционного обучения Blackboard // ОТО. 2011. №4. С.329-341.

13. 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.

14. Диденко А.В., Аксенова Н.В. Оценка эффективности внедрения e-learning // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. №1 (17). С.91-96.

15. Leakey J. Evaluating Computer-Assisted Language Learning. Peter Lang AG. / J. Leakey – Bern. 2011. P. 308.

16. Поярова Т.А. Методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / Т.А. Поярова : М-во образ. и науки РФ, Вологод. гос. ун-т. – Вологда : ВоГУ. 2016. 183 с.

17. Сорокоумова Е.А. Этапы экспериментального исследования развития самопознания в процессе обучения // Известия Самарского научного центра РАН. 2014. №2-1. С.124-132.

Статья поступила в редакцию 20.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.1

ВОЗМОЖНОСТИ ОТКРЫТОГО ПРОСТРАНСТВА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

© 2017

Дмитриева Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
технологии и психолого-педагогических дисциплин

Полуянова Лариса Альбертовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
технологии и психолого-педагогических дисциплин

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, ул. Ленина, д.69; e-mail: lorakold@bk.ru)

Аннотация. Модернизация современной системы образования связана с изменением и совершенствованием потребностей общества. Современный выпускник университета должен соответствовать требованиям, предъявляемым к нему обществом. В соответствии с основными положениями федеральных государственных стандартов образования образовательная система должна стать открытой культурно-образовательной средой университета, приоритетным направлением которой является формирование субъектной позиции студентов как социальной группы в реализации личных, государственных и общественных интересов. Воспитательная система вуза как открытое образовательное пространство имеет множество педагогических возможностей для развития будущего профессионала, а в частности для профессионального самоопределения студента. Раскрывая педагогические возможности открытого пространства воспитательной системы вуза в формировании профессионального самоопределения студентов, авторы статьи раскрывают определения понятий «воспитательная система вуза», «открытое образовательное пространство», «профессиональное самоопределение студентов». В статье описан опыт организации воспитательного процесса Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск). В статье выделены подходы и принципы организации воспитательной работы университета. Определяя основные направления воспитательной деятельности в Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете, авторы описывают некоторые формы воспитательной работы для формирования профессионального самоопределения студентов, для становления студента как субъекта профессиональной деятельности, способного к саморазвитию, проектированию и преобразованию своих действий.

Ключевые слова: воспитательная система вуза, педагогические возможности, открытое образовательное пространство, открытое пространство воспитательной системы, профессиональное самоопределение студентов

THE OPPORTUNITIES OF OPEN SPHERE OF UNIVERSITY EDUCATIONAL SYSTEM IN THE FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

© 2017

Dmitriyeva Yelena Yuriyevna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department
of technology and psycho-pedagogical disciplines

Poluyanov Larisa Albertovna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department
of technology and psycho-pedagogical disciplines

South Ural State Humanitarian Pedagogic University
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin st., 69; e-mail: lorakold@bk.ru)

Abstract. The modernization of education of today's education system caused by the changing and improving needs of society. The modern university graduate needs to meet the requirements imposed on him by society. In accordance with the basic provisions of Russian State Educational Standards the educational system must become an open cultural and educational sphere of the university, the priority of which is formation of subject position of students as a social group in the implementation of personal, state and public interests. The educational system of the university as open educational sphere as many pedagogical possibilities for the formation of the future professional, and in particular to the professional self-determination of the student. Opening pedagogical possibilities of open sphere of educational system formation of students' professional self-determination, the authors of the article reveal the definition of next terms - "educational system of the university," "open educational sphere," "professional self-determination of students." The article describes the experience of organization of educational process of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk). The article determined a methods and principles of organization of university educational work and the main directions of the educational activities in the South Ural State Humanitarian Pedagogical University/ The authors describe some forms of educational work for the formation of professional self-determination of students and for the formation of a student as a subject of professional activity, for capable of self-development, for design and transform their actions.

Keywords: educational university system, educational opportunities, educational open sphere, open sphere, educational system professional self-determination of students.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Происходящие изменения в системе образования приводят к переосмыслению содержания, сущности, целей обучения и воспитания. Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения призывают выстраивать субъектные отношения в открытом образовательном пространстве. Под открытым образовательным пространством мы подразумеваем создание таких условий, при реализации которых, обучающемуся предоставлена возможность самостоятельно определять собственную позицию, проектировать собственный способ и стратегию действия. Открытое образовательное пространство, ориентированное на развитие потенциала личности предусматривает организацию сетевого взаимодействия процесса образования, в результате реализации которого происходит обмен и распространение инновационных наработок [1].

В контексте модернизации системы высшего образования основным ориентиром высшей школы является подготовка современного конкурентоспособного специалиста в условиях социокультурных изменений, обусловленных действием факторов социально-экономического развития страны и региона. В соответствии с требованиями ФГОС в открытом культурном и образовательном пространстве вуза приоритетной задачей становится формирование субъектной позиции студентов как социальной группы в реализации собственных, государственных и общественных интересов [2]. На наш взгляд, современный образовательный процесс университета должен характеризоваться неразрывной связью обучения и воспитания, определяющей качество подготовки специалистов.

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

шенных раньше частей общей проблемы.

В настоящее время проблема воспитания студенческой молодежи становится особенно актуальной в связи с трансформацией системы ценностей в обществе. Вопросы социально-воспитательного аспекта профессионального образования рассматривали Е.В. Богданова, Н.Н. Киселев, С.Г. Разуваев, Т.А. Ромм, А.И. Тимонин [3-10] и др. Особенности теории воспитательной системы посвящены труды Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой [11;12] и др.

Под воспитательной системой вуза мы, вслед за Л.И. Новиковой, понимаем систему взаимодействия основных компонентов воспитания в университетской среде: субъектов, целей, содержания и способов деятельности в университете [11].

Вопросы профессионального самоопределения в психолого-педагогической науке рассматривали М.Ф. Гинзбург, Э. Ф.Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. И. Митина, Н. С. Пряжников [13-18] и др.

Формирование целей статьи (постановка задания). В статье представлен анализ возможностей воспитательной системы Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета в аспекте формирования профессионального самоопределения студентов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

В настоящее время имеется бесценный опыт воспитательной деятельности у многих образовательных учреждений. В Южно-Уральском государственном гуманитарно-педагогическом университете (далее ЮУрГГПУ) накоплен большой опыт воспитательной деятельности со студентами. Система воспитательной работы вуза основана на следующих подходах: аксиологический, деятельностный, личностно-ориентированный, системно-целевой, компетентностный. Система подходов к воспитанию базируется на современных педагогических принципах: гуманизации, субъект-субъектного взаимодействия, культуросообразности, демократизма, толерантности, индивидуализации, социально-профессиональной ориентации.

Отметим, что ЮУрГГПУ сегодня является центром подготовки квалифицированных педагогических кадров для динамично развивающейся системы образования Южного Урала и близлежащих регионов и стран. Главными ценностями университета являются: развитие, ответственность за грядущие поколения, академические свободы, практикоориентированность, профессионализм, востребованность обществом. В этой связи необходимым условием реализации воспитательной модели в университете является создание особой социокультурной среды университета, в которой студент, являясь субъектом образовательного процесса, понимает личностную значимость своей деятельности и приобретает опыта, оценивает их значение, осознает свое участие в социально-значимой деятельности.

Организация воспитательной деятельности происходит на четырех уровнях – индивидуальная личностно-ориентированная воспитательная работа со студентом; работа по группам; общеузовском, состоящем из организации общеузовских массовых мероприятий, проводимых по основным направлениям воспитательной деятельности в соответствии с планом работы на учебный год; и четвертый уровень – участие студентов в городских, межрегиональных, всероссийских и международных молодежных проектах и конкурсах.

Большое внимание в ЮУрГГПУ уделено гражданско-правовому и патриотическому воспитанию, формированию духовно-нравственных и культурно-эстетических ценностей студентов. Приоритетными направлениями воспитательной деятельности также являются: формирование мотивации на здоровый образ жизни; развитие интеллектуального потенциала студентов, научно-исследовательской активности; развитие обще-

ственной активности студентов и самоуправления; поддержка молодежных инициатив; формирование готовности к профессиональной деятельности; построению карьеры и эффективного самопродвижению на рынке труда; содействие трудоустройству и профессиональной социализации студентов; социально значимая деятельность и студенческое добровольчество; психолого-педагогическая поддержка студентов, содействие адаптации студентов первого курса; досуговая деятельность студентов и т.д. Воспитательная деятельность со студентами осуществляется через образовательный процесс и организацию внеучебного процесса; разработку и выполнение комплексных целевых программ по направлениям воспитательной деятельности, планов работы на уровне кафедры, факультета, университета, Управления воспитательной работы; организацию мероприятий по приоритетным направлениям воспитательной деятельности; ежегодную оценку качества и эффективности процесса воспитания. Для реализации воспитательной модели используются педагогические, административно-организационные, информационные, материально-технические, финансовые ресурсы, а также потенциал кафедр, факультетов, институтов и структурных подразделений университета.

Говоря о профессиональном самоопределении студентов, мы подразумеваем процесс становления личности студента в профессиональной и социальной среде.

Как мы видим из вышеперечисленных направлений воспитательной деятельности в университете одной из основных задач организации открытого воспитательного пространства является психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения.

Управление воспитательной работы планирует, организует и контролирует проведение воспитательных мероприятий. Мероприятия имеют культурную, социально-значимую направленность.

Существенный вклад в создание открытого воспитательного пространства университета вносят кураторы студенческих групп вуза, направляющие студента в решении трудностей, создающие благоприятный микроклимат группы для личностного и профессионального самоопределения. Кураторы работают с индивидуальными образовательными маршрутами студентов, оказывают содействие в раскрытии личностного потенциала и самореализации студентов. Построение индивидуального образовательного маршрута студента с учетом его способностей и интересов. Образовательное пространство, созданное университетом – организация учебной (занятия по расписанию и факультативы, выбранные с учетом интереса, организации конкурсов грантов, конкурсов научно-исследовательских работ и помощь преподавателей в участии таких конкурсов, написание научных статей на темы по интересу студента, встреч с интересными людьми по выбранной профессии, тренинги и т.д.) и внеучебной деятельности (организация мероприятий, в которых студент развивает личностные и профессионально-значимые качества) все это создает условия для вовлечения студентов в процесс саморазвития. На первоначальном этапе происходит введение в профессию, студент конкретней узнает о выбранной профессии, погружается в студенческую жизнь, здесь же выявляются и анализируются его образовательные и личностные запросы и потребности [19]. Проводятся семинары-тренинги для формирования специальных профессиональных компетенций. Вся работа построена для создания мотивации обучения. Кураторы оказывают помощь в адаптации к образовательному процессу в вузе.

В вузе, на факультетах, работают тьюторы, например, на естественно-технологическом факультете – это студенты старших курсов, основная задача которых – помощь в самоопределении студентов факультета, помощь в решении проблем, связанных с проблемами учебы, некоторыми проблемами адаптации в вузе первокурсникам. Тьюторы являются, в своем роде, помощни-

ками кураторов.

Одним из структурных подразделений Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета является музейный комплекс, в состав которого входят: музей истории вуза, музеи истории факультетов, а также музеи разных профилей. Значительную помощь в решении проблемы формирования профессионального самоопределения будущих учителей оказывает музейный комплекс, который выполняет важную функцию социализации личности студента и обладает только ему присущими особенностями воспитательного воздействия на молодежь. Опираясь на многолетний опыт работы, с уверенностью можно сказать, что музейный комплекс, являясь одним из важнейших элементов воспитательной системы, активно участвует в эффективной организации воспитательной работы со студентами [20]. Экскурсии, беседы в музее являются средством стимулирования студентов к размышлению о профессиональных нормах и общественных ценностях.

Сегодня музеи комплекса ставят перед собой цель формирования гражданско-патриотической, духовно-нравственной позиции у будущего специалиста, располагая для этого необходимой воспитательной базой: содержательными экспозициями, музейными фондами и т.д. Формирование личностных качеств у студентов, их профессиональной компетентности происходит посредством использования различных форм работы. Приведем некоторые из них: обзорные и тематические экскурсии для первокурсников и гостей вуза (факультета): «История становления и развития вуза (факультета)», «Традиции вуза (факультета)», «Наш вуз (факультет) в годы Великой Отечественной войны», «Фронтники вуза (факультета)», «Почетные доктора наук вуза (факультета)», «Основные научные направления кафедр факультета» и др.; лекции: «Воспитательная система современной школы», «История развития системы образования Челябинской области» и др.; практические занятия: «Музей в системе нравственного воспитания будущего учителя», «Воспитательный потенциал вузовского музея» и др.; поисковые задания: «Воспитательная система школы: традиции, педагогические находки, пути развития», «Творческий портрет учителя - выпускника нашего факультета», сочинение-эссе «Мои педагогические находки»; Уроки памяти «Никто не забыт, ничто не забыто», проекты-презентации «По страницам памяти»; творческие вечера «По дорогам войны» и др. [21].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления

Итак, по нашему убеждению, основным средством эффективной организации открытого воспитательного пространства в университете является открытая воспитательная система, представляющая собой интеграцию субъектов деятельности, ее целей, воспитательного воздействия, отношений, среды, управления, интегрирующего компонента в целостную систему и обеспечивающего ее развитие. Подчеркнем, что личностное включение студентов в открытую воспитательную систему вуза ведет к формированию социально значимых качеств личности студента, его ценностных ориентаций, создает условия для становления личности специалиста в среде университета, а также способствует повышению уровня профессиональной подготовки будущих педагогов к осуществлению воспитательной работы с подрастающим поколением.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Демцура С.С. Сетевое взаимодействие в образовании // Академия профессионального образования. 2017. № 3 (69). – С. 7–10.
2. Демцура С.С. Экономика знания как стратегическая цель модернизации российской экономики // Наука ЮУрГУ: сборник трудов 67-ой научной конференции. Челябинск: Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), 2015. – С. 612–620.

3. Богданова Е. В. Педагогический потенциал волонтерской деятельности в формировании субъектной позиции студентов / Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – №1–2. – С. 219–222.

4. Киселев Н. Н. Гуманитарные технологии в учебно-воспитательном процессе института истории, гуманитарного и социального образования НГПУ, как средство снижения дезадаптации студентов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С.190–196.

5. Киселева Е. В., Киселев Н. Н. Модель воспитания: сущностные характеристики, вузовская специфика // Вопросы воспитания. – 2013 – № 3(16). – С. 22–26.

6. Разуваев С. Г. Социализация современного студенчества как теоретическая проблема // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 63–66.

7. Ромм Т. А., Богданова Е. В., Хлытина О. М. Совершенствование и развитие профессиональной педагогической школы: сборник материалов по итогам проведенного исследования. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2010. – 128 с.

8. Ромм Т.А. Стандартизация воспитания в высшем профессиональном педагогическом образовании // Сибирский педагогический журнал. 2013. №5. – С. 89–93.

9. Сидоркин А. М. Социальное воспитание в гонимых образованиях // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 16–20.

10. Тимонин А. И. Профессиональное воспитание как воспитание социальное // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. №. 1. – С. 55–58.

11. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 253 с.

12. Селиванова Н. Л. Воспитательное пространство вуза как перспективная модель воспитания. // Вопросы воспитания. – 2013 – № 3(16). – С. 5–8.

13. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии. 1988. – № 2. – С. 19–26.

14. Зеер Э. Ф., Рудей О.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Учеб. пособие. — М.: Издательство Московского психологического социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. — 256 с.

15. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с. – 2004

16. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

17. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – 376 с.

18. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. М.; Воронеж, 1997

19. Дмитриева Е.Ю. Особенности подготовки будущих учителей в учреждениях высшего образования в современных условиях // Экономика образования и управление образованием: современные научные исследования и разработки сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. НОО «Профессиональная наука». 2016. – С. 137–142.

20. Полуянова Л.А. Подготовка будущего учителя к воспитательной деятельности средствами музейного комплекса вуза: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Челябинск, 2006.

– 177с.

21. Полуянова Л.А. Возможности современного музея вуза в реализации компетентностного подхода // Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы XVI международной научно-практической конференции Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s.r.o., 2016. – С. 202–203.

Статья поступила в редакцию 18.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.02

ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

© 2017

Горбатов Сергей Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Информатики, прикладной математики и методики их преподавания»

Добудько Александр Валерьянович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Информатики, прикладной математики и методики их преподавания»

Добудько Татьяна Валерьяновна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
«Информатики, прикладной математики и методики их преподавания»

Пугач Ольга Исааковна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Информатики, прикладной математики и методики их преподавания»

*Самарский государственный социально-педагогический университет
(443099, Россия, Самара, ул. М. Горького, 65/67, e-mail: olpugach@yandex.ru)*

Аннотация. Запрос на интеграцию различных научно-исследовательских, учебно-методических, правовых, информационных, статистических ресурсов и систем мониторинга в системе образования появился довольно давно, что обусловлено масштабностью и сложностью задачи управления современными образовательными системами, необходимостью обеспечить доступ к актуальной и полной информации правового, учебного, научного, финансового и образовательного характера для всех участников образовательного процесса, значительным количеством низкокачественных псевдоучебных и псевдонаучных ресурсов в сети Интернет, что существенно затрудняет информационный поиск и снижает качество полученных результатов. Невзирая на значительный опыт, накопленный в сфере интеграции разнородных информационных ресурсов и программных продуктов образовательного назначения, в современных педагогических исследованиях отсутствует целостное видение организационно-технологических решений и подходов к формированию единого электронного образовательного пространства, места и роли в нем подсистемы «электронная информационно-образовательная среда вуза». Их разработка и выступает основной задачей данной статьи. Одной из главных причин методологической сложности задачи не только формирования электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС), но и его анализа в конкретном вузе выступает значительная дифференциация между образовательными учреждениями – от ведущих высших учебных заведений (ВШЭ, МГУ, МФТИ), ведущих активную разработку электронных курсов и ресурсов, востребованных далеко за их пределами, до провинциальных вузов, только рассматривающих вопросы внедрения отдельных технологий. Для систематизации наблюдаемого разброса введем понятие «зрелость ЭИОС вуза» и представим пять ее различных уровней. Применяемые на каждом уровне технологические решения и их краткие характеристики также представлены в работе. Проведенное исследование может служить базой для разработки конкретных стратегий развития ЭИОС вуза.

Ключевые слова: образование, электронная информационно-образовательная среда, дистанционное обучение, системы управления обучением, электронное образовательное пространство, нормативная база образования, технологические решения в образовании, системы менеджмента контента, уровни зрелости ЭИОС вуза.

ORGANIZATIONAL AND TECHNOLOGICAL ASPECTS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MODERN UNIVERSITY

© 2017

Gorbatov Sergei Vasilevich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair
of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

Dobudko Alexandr Valeryanovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair
of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

Dobudko Tatyana Valeryanovna, doctor of pedagogical sciences, professor of the Chair
of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

Pugach Olga Isaakovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Chair
of «Computer science, Applied Mathematics and Teaching Methods»

*Samara State University of Social Sciences and Education,
(443099, Russia, Samara, st. Maxim Gorky, d. 65/67, e-mail: olpugach@yandex.ru)*

Abstract. The request for integration of various research, educational, legal, informational, statistical resources and monitoring systems in the education system appeared for a long time, due to the scale and complexity of the management tasks of modern educational systems, the need to ensure access to timely and complete information to legal, educational, financial, scientific and educational character for all participants of the educational process, a significant number of low-quality pseudocubic and scientific resources in the Internet this significantly complicates retrieval and reduces the quality of the results. Despite the extensive experience in the field of integration of heterogeneous information resources and software of educational appointment, in the modern pedagogical research is missing a holistic view of organizational and technological solutions and approaches to the formation of a single electronic educational space, place and the role in it of the sub-system «electronic information-educational environment of the University». Their development and is the main task of this article. One of the main reasons of methodological challenges not only the formation of AIOS, but his analysis at a particular institution is a considerable differentiation between educational institutions, from leading universities (HSE, Moscow State University, MIPT) that are actively developing e-courses and resources that are in demand far beyond them, to provincial universities, only dealing with the issues of implementation of selected technologies. To systematize the observed scatter, we introduce the concept of «the maturity of AIAS of the University» and will present five different levels. Used at every level of technological solutions and their short characteristics are also presented in work. The study can serve as a basis for the development of specific strategies for the development of EIAS of the University.

Keywords: education, electronic information educational environment, distance learning, learning management system, electronic educational environment, regulatory framework education, technological solutions in education, management systems of content, the maturity levels of AIAS of the University.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Запрос на интеграцию различных научно-исследовательских, учебно-методических, правовых, информационных, статисти-

ческих ресурсов и систем мониторинга в системе образования появился довольно давно. Наглядно это подтверждают как декларативные документы (например, [1]), так и целый ряд практических проектов [2-4]

по созданию платформ для открытого образования и массовых открытых онлайн-курсов [5].

Указанные процессы идут и в российском образовании, находя свое отражение в нормативной базе [6] и практических разработках. Среди известных проектов, разработка которых финансировалась государственными институтами, можно выделить такие порталы, как: Единое окно доступа к образовательным ресурсам; Портал образовательной статистики; Elibrary; Российский индекс научного цитирования (РИНЦ); Портал «Российское образование»; Системы управления грантами «РГНФ», «РФФИ»; Официальный сайт министерства образования и др. Необходимость подобных проектов обусловлена, на наш взгляд, тремя основными факторами.

1. Масштабностью и сложностью задачи управления современными образовательными системами.

2. Необходимостью обеспечить доступ к актуальной и полной информации правового, учебного, научного, финансового и образовательного характера для всех участников образовательного процесса.

3. Значительным количеством низкокачественных псевдоучебных и псевдонаучных ресурсов в сети Интернет, что существенно затрудняет информационный поиск и снижает качество полученных результатов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы.

Отдельные аспекты формирования и развития единого электронного образовательного пространства (ЭОС) в России широко обсуждались в педагогическом сообществе. При этом особое внимание уделялось дидактическому аспекту проблемы [7, 8, 10-12].

Анализируя практические аспекты формирования ЭОС, нельзя не отметить, что 2015 году в России была создана и представлена собственная национальная платформа открытого образования. В начале своей работы восемь ведущих вузов (НИТУ «МИСиС», МГУ, СПбГУ, СПбПУ, НИУ «ВШЭ», МФТИ, УрФУ и ИТМО) представили 46 учебных курсов, адаптированных для студентов России. На сегодняшний день на площадке размещено 233 электронных курса [8].

В сравнении с курсами других платформ онлайн-обучения курсы национальной платформы имеют определенные особенности: все курсы разрабатываются в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов; все курсы соответствуют требованиям к результатам обучения образовательных программ, реализуемых в вузах; особое внимание уделяется эффективности и качеству онлайн-курсов, а также процедурам оценки результатов обучения.

В основе разработки онлайн-курсов для данной платформы [8] лежат следующие требования:

- каждый из вузов представляет курсы по своему самому сильному профилю;
- качество учебного материала гарантируется внутренней экспертизой;
- все курсы соответствуют общим требованиям, совместно разработанным участниками проекта;
- тщательная проработка оценочных процедур, их экспертиза;
- развитый механизм идентификации пользователей;
- сотрудничество с вузами.

Тем не менее, внедрение данного проекта в образовательную практику ставит перед администрацией вузов, Министерством образования и науки РФ, педагогическим сообществом целый ряд вопросов экономического, социального, методического и технологического характера [13-31].

Формирование целей статьи (постановка задания).

Невзирая на значительный опыт, накопленный в сфере интеграции разнородных информационных ресурсов и программных продуктов образовательного назначе-

ния, в современных педагогических исследованиях отсутствует целостное видение организационно-технологических решений и подходов к формированию единого электронного образовательного пространства, места и роли в нем подсистемы «электронная информационно-образовательная среда вуза». Их разработка и выступает основной целью данной статьи.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Анализ работ [13-23] показал, что одной из главных причин методологической сложности задачи не только формирования ЭИОС, но и его анализа в конкретном вузе выступает значительная дифференциация между образовательными учреждениями – от ведущих высших учебных заведений (ВШЭ, МГУ, МФТИ), ведущих активную разработку электронных курсов и ресурсов, востребованных далеко за их пределами ([13]), до провинциальных вузов, только рассматривающих вопросы внедрения отдельных технологий [16-18].

Для систематизации наблюдаемого разброса введем понятие «зрелость ЭИОС вуза» и представим пять различных уровней.

Нулевой уровень. Данному уровню зрелости могут соответствовать только организации с развитой организационной структурой. Как правило, на нулевом уровне зрелости внедрение элементов электронной информационно-образовательной среды происходит постепенно. При этом часть объектов, переведенных в компьютеризованное информационное пространство, сосуществует с принятыми ранее формами и процедурами работы.

Первый (начальный) уровень. На этом уровне, как правило, большая часть объектов электронной информационно-образовательной среды уже внедрена. Изменены локальные нормативные документы, согласно которым использование всеми участниками образовательного процесса ресурсов электронного образовательного пространства является обязательным. При этом, на начальном уровне сформированности круг пользователей системы чаще всего ограничен работниками служб технической поддержки, работниками, занимающимися формированием тех или иных справочников и вводом первоначальных данных. Объем преподавателей и студентов, использующих ресурсы электронного образовательного пространства на этом этапе не превышает 10% от их общего числа. Важнейшее значение на этом этапе приобретает повышение квалификации преподавателей в области информационно-коммуникационных технологий в разрезе новых возможностей, подставляемых средой. В ряде образовательных организаций этот этап может характеризоваться «имитацией» деятельности. При таком подходе возможности среды используются только в качестве сопровождения традиционного образовательного процесса. Результаты работы обучающихся загружаются в ту или иную систему уже на этапе аттестации.

Второй (распространяющийся) уровень. На этом уровне, как правило, более 25% преподавателей и обучающихся используют ресурсы информационно-образовательной среды. Характеризуется этот этап постепенной автоматизацией деятельности обслуживающего персонала. Часть отчетности, которая ранее занимала много времени, на этом этапе развития может формироваться автоматически.

Третий (продвинутый) уровень. На этом уровне сформированности электронного образовательного пространства пользуются ресурсами системы более 50% участников образовательного процесса. Значимая часть документооборота происходит в электронном виде в рамках сервисов информационно-образовательной среды. Доля автоматизации внутреннего документооборота может составлять на этом уровне 30-50% от общего объема. На этом этапе многие образовательные организации начинают задумываться над оптимизацией своих бизнес-процессов.

Четвертый (стандартизированный) уровень.

Значимая часть участников образовательного процесса (~70%) постоянно используют в своей работе возможности и ресурсы информационно-образовательной среды. Администрирование образовательного процесса автоматизируется на максимально доступном уровне. Задачи не поддающиеся автоматизации по той или иной причине максимально оптимизируются. Значимая часть внутреннего документооборота организации организуется только в электронном виде. Активным пользователем ресурсов информационной среды становится руководство организации. В системе электронного документооборота начинает внедряться механизм электронного согласования документов. Обычно, на этом уровне уже все сервисы электронного образовательного пространства тесно интегрированы между собой.

Таблица 1 - Возможные варианты прикладных программных решений, используемых в процессе автоматизации информационно-образовательной среды учебного заведения

Уровень зрелости/Полнота	Официальный сайт	Система управления обучением	Электронная библиотека	Автоматизированная система обеспечения деятельности приемной комиссии	Система формирования портфолио	Система внутреннего электронного документооборота
Нулевой уровень	Сайт-визитка в конструкторе сайтов (Wix, ucoz) и др.	Управление на уровне учебной группы (VK, Facebook, Google Classroom, MoodleCloud)	Внутренний каталог (Microsoft Excel), доступ к внешним электронным библиотечкам по договору	Локальное решение собственной разработки, либо покупное решение (БИТ. ВУЗ. Приемная комиссия, ММИС Приемная комиссия, IC:Университет)	Электронное портфолио, как правило, отсутствует либо выполнено средствами офисного пакета заинтересованными участниками	Разрозненный набор приложений (как правило реализованных на базе платформы 1С:Предприятие), локальная автоматизация бизнес-процессов
Первый (начальный) уровень	Сайт, построенный на базе CMS (WordPress, Joomla, 1С:Битрикс, MODx, Drupal, OpenCart, DataLife Engine)	Управление на уровне учебного заведения (Moodle, Edmodo, Schoology, Blackboard, Canvas и др.)	Каталогизаторы, например, MegaPro	Интеграция с системой электронного документооборота (БИТ. ВУЗ. Приемная комиссия, ММИС Приемная комиссия, IC:Университет)	Формирование web-портфолио на сторонних ресурсах, например, 4portfolio	Начальный уровень интеграции подсистем. Ручная синхронизация данных. Около 10% участников образовательного процесса (УОП) используют ресурсы системы
Второй (распространенный) уровень			Интеграция сервисов электронной библиотечной системы с системой управления обучением		Решения на базе CMS Mahara	25% УОП. Автоматизация составления отчетности
Третий (продвинутый) уровень	Интеграция с системой управления обучением и системой электронного документооборота (Автоматическое формирование специального раздела сайта)	Интеграция с другими подсистемами учебного заведения (Moodle, Edmodo, Schoology, Blackboard, Canvas и др.)		Интеграция с системой управления обучением (БИТ. ВУЗ. Приемная комиссия, IC:Университет)	Интеграция CMS Mahara с системой управления обучением	50% УОП. Начало оптимизации бизнес-процессов. Более тесная интеграция подсистем
Четвертый (стандартизованный) уровень					Система портфолио с возможностью автоматизации контрольных функций	~70% УОП. Электронное согласование документов
Пятый (стратегический) уровень	Универсальное программное решение, позволяющее автоматизировать все задачи информационно-образовательной среды в рамках одного программного решения. На сегодняшний день, по нашему мнению, ближе всех к достижению данной задачи приблизилась фирма «1С»					

Пятый (стратегический) уровень. Пользователями ресурсов электронного образовательного пространства являются практически все сотрудники и руководители подразделений, высшее руководство, профессорско-преподавательский состав и обучающиеся. Управление образовательной организацией осуществляется в рамках единой системы электронного документооборота (включая этап согласования документов). Взаимодействие участников образовательного процесса осуществляется преимущественно в рамках информационно-образовательной среды в электронном виде. Результаты деятельности обучающихся хранятся в рамках электронной информационной среды и формируют (как правило, автоматически) их портфолио. Итоговые оценки, выставленные преподавателями, автоматически интегрируются в базу данных системы электронного документооборота. Значимая часть приказов по контингенту формируется автоматически. Кроме этого, на этом уровне зрелости появляется устойчивая необходимость принятия стратегических решений по дальнейшему развитию или модернизации электронного образовательного пространства в контексте постоянного развития информационных систем и технологий.

Применяемые на каждом уровне технологические решения и их краткие характеристики представлены в табл. 1.

В качестве выводов отметим, что формирование и развитие эффективной электронной информационно-образовательной среды – это одна из принципиально важных задач любого образовательного учреждения. На сегодняшний день она связана не только с требованиями рынка образовательных услуг, требованиями, предъявляемыми федеральными государственными образовательными стандартами, но и является требованием времени. Образование, как и другие сферы жизнедеятельности человека планомерно трансформируется в электронный вид. Проведенное исследование может служить базой для разработки конкретных стратегий развития ЭИОС вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лиссабонская декларация «Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей». Брюссель, 2007 [Сайт]. URL: <http://docplayer.ru/305617-Lissabonskaya-deklaraciya-universitety-evropy-posle-2010-godamnogoobrazie-pri-edinstve-celey.html> (дата обращения: 05.12.2016).
2. Каталог MOOC. URL: <http://www.mooc-list.com/#sthash.3FApE4FG.dpuf>
3. Каталог программных платформ для открытого образования. URL: <http://elearning-india.com/Learning-Management-System/>
4. Официальный портал дистанционной образовательной платформы Coursera [Сайт]. URL: <https://www.coursera.org> (дата обращения: 04.11.2017).
5. McAuley A., Stewart B., Siemens G., Cormier D. The MOOC Model for Digital Practice. 2010 [Сайт]. URL: http://davecormier.com/edblog/wpcontent/uploads/MOOC_Final.pdf (дата обращения: 05.11.2017).
6. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Доступ из справочно-правовой системы «КонсультантПлюс».
7. Болотов В.А. Вызовы для современной дидактики // Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 1520.
8. Кларин М.В. Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 4 (19). С. 54-62.
9. Открытое образование [Электронный ресурс]. URL: <http://npoed.ru/> (дата обращения: 06.11.2017).
10. Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В. Автоматизация контроля уровня сформированности компетенций бакалавров прикладной информатики с использованием средств электронной информационно-образовательной среды / В сборнике: Информационные технологии в социальной сфере. Материалы IV Международной заочной научно-практической конференции. Самара, 2016. С. 3-18.
11. Богословский В.И., Анискин В.Н., Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В. Технология централизованного обучения студентов в холистичных компьютерных аудиториях единой электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза / Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 263-270.
12. 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.
13. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета. Открытая дискус-

сия Я.И. Кузьминов М. Карной // Вопросы образования. 2015. №3. С. 8-43.

14. Фомина А.С. Онлайн-обучение в высшем учебном заведении: методики, контент, технологии // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. №1. С. 101-106.

15. Климентьева В.В., Климентьев Д.Д. Массовые открытые онлайн-курсы для студентов, школьников и преподавателей // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. №1 (41). С. 165-169.

16. Гордеева Д.С. Сетевое взаимодействие в области эколого-экономического образования // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 99-102.

17. 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.

18. Готлиб А.С. Онлайн - образование в оптике преподавателей российской высшей школы // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 230-233.

19. Аликина Е.Б., Рожнева И.В. Открытое образование: возможности внедрения // Вестник ПГГПУ. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. 2016. №2. С. 87-90.

20. Дудина И.П., Михеева О.П., Ярыгин А.Н. Использование сетевых информационных ресурсов в системе дополнительного профессионального образования // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 60-71.

21. 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.

22. Каракозов С.Д., Маняхина В.Г. Профессионально-ориентированные компоненты электронной образовательной среды педагогического университета // Преподаватель XXI век. 2017. №1-1. С. 31-39.

23. Федосимов Г.М. Организации социально-педагогического партнерства университетов на основе сетевого взаимодействия // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 35-37.

24. Жданов С.А. Интеграция электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в учебный процесс педагогического вуза // Информатика и образование. 2015. № 2 (261). С. 17-21.

25. Аниськин В.Н., Горбатов С.В., Добудько А.В., Добудько Т.В. Контроль и педагогическая оценка в условиях современной электронной информационно-образовательной среды вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 36-40.

26. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде // Интеграция образования. 2016. №4 (85). С. 456-467.

27. Симонова И.Н., Варникова О.В. Информационно-экологическая образовательная среда технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. Т. 2. № 2 (18). С. 81-87.

28. Слепухин А.В. К вопросу о построении понятийного аппарата информационных образовательных сред // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2016. №1 (89). С. 153-163.

29. Атанасян С.Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 498 с.

30. Береснев Д.А., Тихомирова Е.В. Смешанное обучение: методики и технологии для эффективной передачи знаний [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eoi.ru/about/presscenter/publication?detail>

=239&page=4 (дата обращения: 05.11.2017).

31. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: учебное пособие. М.: МГОУ, 2010. 102 с.

Статья поступила в редакцию 12.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.6.001.86(100): 351.74

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ ЗА РУБЕЖОМ: ОСОБЕННОСТИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

© 2017

Закатов Виктор Владимирович, кандидат педагогических наук, полковник полиции, заместитель начальника кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами

Академия управления МВД России

(125993, Россия, Москва, улица Зои и Александра Космодемьянских, 8, e-mail: Zakatov61@mail.ru)

Аннотация. В статье изложены обоснования новой роли анализа тенденций профессиональной подготовки сотрудников полиции за рубежом с целью выявления особенностей, которые продиктованы увеличением требований к профессиональной подготовке и системам образования в контексте интернационализации деятельности структур правопорядка, а также необходимости универсализации профиля и повышения конкурентоспособности будущего сотрудника полиции в европейском и международном масштабах. В статье отражена теоретическая база исследования данного вопроса, представленная в научной и специальной литературе: затронуты вопросы регуляции основ организации и функционирования полиции зарубежных государств; сравнительный опыт проблем профессиональной подготовки кадров полиции; изучены особенности профессиональной подготовки и образования. Анализ тенденций профессиональной подготовки сотрудников полиции за рубежом производится автором исходя из новых задач полиции по вопросам обеспечения социальной и правовой безопасности, которая становится достаточно масштабной и требует постоянной рационализации профессионального и научного знания, подкрепленного продуктивным профессиональным опытом. Автор выявляет корреляцию тенденций профессиональной подготовки в зависимости от цели и задач полицейской деятельности, проявляющейся в различных аспектах. Выявлены, приведены и охарактеризованы тенденции профессиональной подготовки кадров полиции, связанные с целевыми изменениями самой полицейской деятельности, а также представлена конкретизация их целевых положений. В статье рассмотрены особенности многоуровневой организации профессиональной подготовки кадров полиции за рубежом. Выделены и охарактеризованы принципы уровневой структурной организации подготовки к будущей профессиональной деятельности в контексте изменяющихся условий деятельности полицейского. Освещены аспекты, остающиеся дискуссионно открытыми в настоящее время.

Ключевые слова: профессиональная подготовка за рубежом, сотрудники полиции, профессиональной образование, тенденции и особенности организации структуры профессиональной подготовки, опыт профессиональной подготовки за рубежом, кадры полиции, уровни и принципы организации и структуры профессиональной подготовки.

PROFESSIONAL PREPARATION OF POLICE EMPLOYEES ABROAD: PECULIARITIES AND TRENDS OF DEVELOPMENT

© 2017

Zakatov Viktor Vladimirovich, deputy head of the Department of psychology, pedagogics and organization of work with personnel the candidate of pedagogical Sciences police Colonel

Academy of management of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation

(125993, Russia, Moscow, St. Z. and A. Kosmodemyanskikh, 8, e-mail: Zakatov61@mail.ru)

Abstract. The article outlines the rationale for a new role in analyzing the trends in the training of police officers abroad in order to identify the features that are dictated by the increase in the requirements for training and education systems in the context of the internationalization of law enforcement structures, as well as the need for universal profile and the competitiveness of the future police officer in the European and international scale. The article reflects the theoretical basis of the research of this issue, presented in the scientific and specialized literature: the issues of the regulation of the foundations of the organization and functioning of the police of foreign states are touched upon; comparative experience of the problems of professional training of police personnel; the peculiarities of vocational training and education have been studied. The analysis of the trends in the professional training of police officers abroad is made by the author on the basis of the new tasks of the police on ensuring social and legal security, which is becoming sufficiently large and requires the constant streamlining of professional and scientific knowledge, supported by productive professional experience. The author reveals the correlation of professional training trends depending on the purpose and tasks of police activity, manifested in various aspects. The tendencies of the professional training of the police personnel related to the targeted changes in the police activity have been revealed, described and characterized, and the specificity of their targets has been presented. In the article features of the multilevel organization of professional training of police personnel abroad are considered. The principles of the tertiary structural organization of preparation for future professional activity in the context of the changing conditions of the policeman's activity are singled out and characterized. The aspects that remain controversially open at present are highlighted.

Keywords: vocational training abroad, police officers, vocational education, trends and specifics of organization of vocational training structure, experience of training abroad, police cadres, levels and principles of organization and structure of vocational training.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Рост требований к профессиональной подготовке сотрудников полиции, к их системе обучения в контексте интернационализации деятельности структур правопорядка диктуют в настоящее время необходимость трансформационных изменений в системе высшего образования сотрудников полиции, отражающихся в таких особенностях как преодоление рамок узкодифференцированной профессиональной подготовки. Это необходимо для того, чтобы будущие профессионалы могли позиционироваться как сотрудники универсального профиля, отвечающие требованиям конкурентоспособности образования в европейском и международном контекстах [1, с. 15].

Анализ последних исследований и публикаций, в ко-

торых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение нерешенных ранее частей общей проблемы В рамках вышеуказанных трансформаций на современном этапе социокультурной и политической интеграции возникла необходимость тщательного изучения опыта подготовки сотрудников полиции в зарубежных странах. Профессиональная подготовка сотрудников полиции за рубежом вызывала интерес многих ученых и исследователей (как отечественных, так и зарубежных). Так, принципы основ организации и функционирования полиции зарубежных государств были изучены А. В. Губановым [2]. Профессиональная подготовка кадров зарубежной полиции с точки зрения анализа опыта и оценки его использования в профессиональной деятельности пред-

ставлена в трудах И. Ф. Колонтаевской [3], Л. С. Кравчук и др. [4]. Сравнительный опыт проблем профессиональной подготовки сотрудников отечественных и зарубежных правоохранительных органов подробно изложен в исследовании В. М. Морозова [5], А. М. Столяренко [6], В. И. Черненилова [7]. Тщательное изучение особенностей профессиональной подготовки сотрудников полиции в США представлено в трудах В. С. Бялт [8]. Вопросам высшего образования сотрудников зарубежной полиции посвящены работы Т. В. Frost [9], К. Н. Shafer [10], Н. Smith и др. [11].

Формирование целей статьи. Анализ систем профессиональной подготовки сотрудников полиции за рубежом актуален и необходим в связи с тем, что многогранность новых задач полиции по вопросам обеспечения социальной и правовой безопасности граждан становится достаточно масштабной и требующей рационализации профессионального и научного знания, подкрепленного продуктивным профессиональным опытом. Усложняющий процесс обеспечения безопасности предвосхитил цель и задачи нашего исследования, заключающиеся не только в анализе новых ролевых функций безопасности, но и проработки вопросов профессиональной подготовки, основывающейся на научном базисе образования, которое, в свою очередь, должно быть ориентировано на эффективное решение теоретических и практических проблем. Это повлекло за собой анализ особенностей и тенденций развития системы профессиональной подготовки сотрудников полиции за рубежом.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Как известно в международной практике, процесс раскрытия преступлений имеет тенденцию к постоянному усложнению. Это ориентирует процесс профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции в том направлении, при котором идет четкая установка на то, что какого-либо универсального алгоритма предотвращения или раскрытия преступления нет. Это предвосхищает понимание изменяющихся условий профессиональной деятельности полицейских и осознание возрастающей значимости безопасности, тенденция к обеспечению которой требует дифференцированного образования, имеющего под собой глубоко научную базу, ориентированную на решение теоретических разработок проблем и их практического результативного решения.

Анализ особенностей и тенденций развития современного этапа западноевропейских систем подготовки кадров полиции позволяет выявить вектор глобального реформирования подготовки сотрудников полиции в международном масштабе. Имеет место интернациональная унификация национальных стандартов образования, а также частичная и полная диверсификация моделей профессиональной подготовки, сопряженная с совершенствованием технологических основ подготовки. Наряду с процессами интернационализации и интеграции каждая из национальных систем стремится к максимальному вычленению полезного национального опыта в данной области деятельности, а также к учету аспектов, обусловленных исторически наработанным потенциалом образования для обеспечения кадров полиции. Все это помогает определить характерные закономерности в развитии и совершенствовании профессиональной подготовки сотрудников полиции, а также выявить функциональные регулятивы образовательного пространства, основной тенденцией формирования которого на настоящем этапе развития становится его открытость.

Анализируя более подробно аспекты профессионального образования кадров полиции в контексте глобализации, можем сказать, что намечен ряд тенденций в организации и совершенствовании систем образования, коррелирующих с инновационными требованиями времени и целевыми изменениями самой полицейской деятельности. Среди таких тенденций можно выделить следующие:

-регулирование процесса профессионального отбора

в соответствии с принципами демократизации;

-гуманизация процесса обучения;

-ориентированность на создание собственных традиций и уход от традиций военного характера;

-повышение интеллектуальной составляющей профессиональной подготовки будущих сотрудников полиции;

-приведение к единообразным стандартам ведомственного высшего образования, общегражданского и общеуниверситетского образования;

-направленность профессиональной подготовки кадров полиции на формирование креативного мышления, а также повышение уровня сформированности индивидуальных личностных качеств и свойств, необходимых для успешной реализации полицейской деятельности в различных ее направлениях;

-обеспечение преемственности профессиональной подготовки и профессиональной самореализации путем включения в процесс открытого, дистанционного и непрерывного образования;

-интеграция и кооперация систем профессиональной подготовки сотрудников полиции разных государств [12].

Данные тенденции в развитии образования для обеспечения кадров полиции подчинены общей цели (совершенствования процесса обеспечения безопасности), конкретизирующейся в таких положениях как: подготовка сотрудников полиции с высоким уровнем профессионализма для любого вида полицейской деятельности во всей ее многоаспектности; стандартизация основ профессионализма полицейского (осознание и принятие своего предназначения для профессиональной деятельности и функционирования в социуме, корпоративная этика и осознание коллективного потенциала, обеспечение надежности личного и коллективного функционирования и мн. др.); профессиональное самосовершенствование и самореализация; владение профессиональной методологией, непрерывное обучение и повышение квалификации и т.д. [13].

Необходимо также отметить, что в настоящее время профессиональная подготовка сотрудников полиции как в Европе, так и в США является трехуровневой. На каждой из этих ступеней интегративное взаимодействие с национальными общегражданскими системами образования осуществляется по-разному. Первый уровень характеризуется так называемым первоначальным обучением поступающих на службу в органы полиции при территориальной принадлежности образовательных учреждений, центров или академий (в которых обучается будущий сотрудник) данному служебному подразделению. На национальном уровне принято соотносить данный уровень ступени полного общего образования или же уровню среднего профессионального значения с тенденцией эскалационной обозначенности данного образовательного уровня.

Второй уровень характеризуется уже подготовкой многопрофильного характера сотрудников полиции, которым предстоит выполнять свою профессиональную деятельность по различным специальностям. Такая подготовка осуществляется в образовательных учреждениях, находящихся под эгидой федеральных органов полиции. Данная ступень соответствует степени бакалавриата, а иногда лишь приближена к ней и котируется несколько ниже.

Третий уровень профессиональной подготовки включает уже обучение будущих сотрудников полиции в образовательных учреждениях ведомственного характера, а также в университетах и осуществляется в рамках приобретения конкретной специализации управленческого корпуса. Здесь также, как и в ряде других систем подготовки возможно получение степени бакалавра и далее – степени магистра.

Такая структура организации профессиональной подготовки способствует:

-во-первых, осуществлению принципа преемствен-

ности профессиональной подготовки с параллельным осуществлением этапов профессиональной самореализации кадров полиции;

-во-вторых, обеспечивает постепенное и систематическое приращение профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, а также совершенствованию профессионально важных физических, психологических, психофункциональных и личностных качеств в условиях возрастающих требований профессии и развития способности профессиональной мобильности в целях оптимального реагирования на изменяющиеся условия полицейской деятельности [14].

Необходимо также отметить, что в структуре профессионального образования кадров полиции за рубежом присутствует параллельно действующая достаточно мощная многопрофильная сеть дополнительного образования и профессиональной переподготовки сотрудников полиции. Данная возможность может быть осуществлена как на базе образовательных учреждений, так и присутствует в рамках служебной дополнительной подготовки непосредственно на служебных местах.

Требования к профессиональной подготовленности и высокой степени образованности среди профессиональных структур зарубежной полиции неуклонно растут. Становятся востребованными кадры, имеющие несколько высших образований и заинтересованные в успешной профессиональной самореализации, что объясняется постоянной готовностью к переосмыслению уровня сформированности своих профессиональных качеств и компетенций. Это на сегодняшний день является одним из необходимых условий для того, чтобы обеспечить себя постоянной работой, должностью, местом в иерархической структуре полиции. Данные тенденции говорят о том, что современный сотрудник полиции за рубежом становится востребованным работником в социальной и правоохранительной сферах, становится важным многоаспектностью профессионализма сотрудника полиции, которая заключается не только в сформированности физических качеств и функциональных свойств при высокой степени адаптационных возможностей к экстремальным условиям труда, но и высокий уровень образованности, социокультурных ориентиров, языковой коммуникации, воспитанности т.п. [15]

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления Все эти составляющие аккумулируются на настоящем этапе развития профессиональной подготовки кадров полиции за рубежом в понятие профессионализма сотрудника. Это связано с тем, что система повышения квалификации в структуре последилового образования и в качестве параллельного сопровождения образовательной и профессиональной деятельности, направлена не только на обновление интеллектуального, методологического и логистического базиса, но и на коррекционные воздействия в плане профессионального роста, развития личностных способностей, регуляции профессиональных поведенческих паттернов, взаимоотношений с окружающими и пр.

В данном спектре обновляющихся профессиональных требований имеют место такие тенденции академической подготовки как:

-направленность на изучение этнических и культурных особенностей социума;

-разработка вопросов решения проблем расовой дискриминации;

-обогащение теоретических и методологических оснований предотвращения и раскрытия преступлений, осуществленных на национальной почве;

-разработка и совершенствование моделей предотвращения преступлений против детей и подростков;

-вопросы эффективного взаимодействия со средствами массовой информации и средствами массовой коммуникации;

-совершенствование технологий информационно-коммуникационного взаимодействия и мн. др.

И, конечно, же на фоне всех новейших трансформаций остается пока еще дискуссионным вопрос об узкоспециализированной углубленной подготовке полицейских кадров. При всей необходимости многогранности профессиональной подготовки будущего сотрудника остается важным вопрос однонаправленного качества, подкрепленного лучшими педагогическими достижениями и обобщениями педагогического опыта, связанного с тем, что для высокого профессионализма требуется и привлечение лучшего опыта иного государства, нации именно в вопросах детального обогащения узкой специализированной направленности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Кравчук, Л. С. Использование международного опыта профессиональной подготовки полицейских как педагогическая проблема / Л. С. Кравчук // Проблемы правоохранительной деятельности. – 2013. – № 1. – С. 15-21.
2. Губанов, А. В. Основы организации и функционирования полиции зарубежных государств и использование их опыта для совершенствования деятельности органов внутренних дел России: Дисс...д-ра юрид. наук / А. В. Губанов. – Москва, 1997. – 355 с.
3. Колонтаевская И. Ф. Педагогика профессионального образования кадров полиции зарубежных стран: анализ, оценка, использование опыта: Дисс...д-ра пед. наук / И. Ф. Колонтаевская. – Москва, 2002. – 461 с.
4. Кравчук, Л. С. Международное сотрудничество как фактор совершенствования профессиональной подготовки в вузах МВД России / Л. С. Кравчук // Современные гуманитарные исследования. – 2006. – № 2. – С. 304-306.
5. Морозов, В. М. Социальные проблемы подготовки кадров правоохранительных органов: сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта: Дисс...д-ра социол. наук / В. М. Морозов. – Москва, 2000. – 435 с.
6. Столяренко, А. М. Мировой педагогический опыт и профессиональное образование в МВД РФ на рубеже XXI века / А. М. Столяренко. – М.: Академия управления МВД России, 1996. – 115 с.
7. Черненилов, В. И. Опыт формирования полицейской науки за рубежом / В. И. Черненилов // Система милицейской науки: проблемы интеграции и дифференциации. – М., 2000.
8. Бялт, В.С. Особенности профессиональной подготовки полицейских в США / В.С. Бялт, С.Д. Богданов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 50. С. 37-40.
9. Frost, T.B. The Case for International Police Cooperation on Training Issues / T. B. Frost // Policing in Central and Eastern Europe... P. 575 – 579/
10. Shafer, K.H. High-Performance Policing for the 21st Century / K. H. Shafer // The Police Chief. – 1997. Nov. – P. 23 - 25.
11. Smith, H. The Purposes of Higher Education / H. Smith. – New York: Harper & Brothers, 1955. – P.1.
12. Пушкова, Н. В. Особенности подготовки полицейских в США [Электронный ресурс] / Н. В. Пушкова, И. А. Терентьева // Международный студенческий вестник. – 2009. – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru>.
13. Хазова, В. Е. Современные тенденции профессиональной подготовки полицейских кадров в XXI в. / В. Е. Хазова, Е. Ю. Сергеева // Вестник Московского университета МВД России. – 2013. – № 7. – С. 243-246.
14. Кобозев, А. А. Профессиональная подготовка руководящих кадров полиции в странах Европы: особенности и тенденции развития [Электронный ресурс] / А. А. Кобозев, А. С. Монгуш // Право и образование. – 2010. – Режим доступа: <http://naukarus.com/professionalnaya>
15. Волынский, В. А. Становление и развитие системы подготовки сотрудников полиции США и милиции России (сравнительный анализ в историческом аспекте) / В. А. Волынский. – М., 2002. – 86 с.

Статья поступила в редакцию 08.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 37.372.881.111.1

МЕТОД КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© 2017

Иванова Ольга Эрнстовна, доктор философских наук, профессор кафедры экономики, управления и права
Точилкина Татьяна Григорьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, пр. Ленина, 69, e-mail: tochilkinet@mail.ru)*

Аннотация. Умение взаимодействовать на иностранном языке предполагает овладение рядом компетенций, которые в совокупности составляют иноязычную коммуникативную компетенцию (ИКК). Языковая, речевая, социокультурная компетенции являются основополагающими в ИКК. Процесс формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов заочного обучения неязыковых факультетов имеет свои особенности: разная языковая подготовка по английскому языку, ограниченная во времени аудиторная нагрузка в сессионный период, расширение содержания образования как обучение межкультурному общению, отсутствие языковой среды. Формировать языковую, речевую, социокультурную составляющие иноязычной коммуникативной компетенции помогают современные педагогические приемы, методы и технологии - средства организации активного обучения. В данной статье рассматривается метод критического мышления, используемый при работе с текстом на занятиях по английскому языку. Текст, на основе которого строится сообщение в устной или письменной формах, выступает содержательной опорой и является образцом для вторичного текста. Метод критического мышления способствует определению принимаемых действий, пониманию контекста, активизации и обогащению лексического состава, развитию речи (выбирать необходимую языковую форму и способ выражения своих мыслей), знанию и описыванию фактов культур, иноязычной и родной, на иностранном языке.

Ключевые слова: компетенция, коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, обучение, проблема, текст, критическое мышление, педагогическая практика, активные методы обучения, инсерт, кластер, синквейн.

METHOD OF CRITICAL THINKING AS A MEAN OF FORMING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS

© 2017

Ivanova Olga Ernstovna, Doctor of Philosophy, Professor of the Department of Economics, management and law
Tochilkina Tatyana Grigoryevna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Training of Teachers of Vocational Training and Subject Techniques

*South Ural State University of Humanities and Education,
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69, e-mail: tochilkinet@mail.ru)*

Abstract. The ability to interact in a foreign language involves mastering a number of competencies, which together constitute another language communicative competence (ALCC). Language, speech, sociocultural competences are fundamental in the ALCC. The process of forming foreign-language communicative competence for non-language students in distance learning has its own peculiarities: different language training in English, limited-time classroom workload during the sessional period, the expansion of the content of education as learning intercultural communication, lack of a language environment. The modern pedagogical methods, technologies - the means of organizing active learning - help to form the linguistic, speech, sociocultural components of another language communicative competence. This article discusses the method of critical thinking used when working with text on English lessons. The text, on the basis of which the message is built in oral or written forms, is as a substantial support and is a model for the secondary text. The method of critical thinking helps to determine the actions taken, to understand the context, to activate and enrich the lexical composition, to develop speech (to choose the necessary language form and the way of expressing one's thoughts), to know and describe the facts of cultures that are foreign and native, in a foreign language.

Keywords: competence, communicative competence, foreign communicative competence, training, problem, text, critical thinking, pedagogical practice, active teaching methods, insert, cluster, synkvein.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся связано с преодолением существующего противоречия: уровень профессиональных компетенций выпускников неязыковых факультетов педагогического ВУЗа значительно опережает уровень их языковой подготовки. Отсюда вытекает проблема: преодоление дисбаланс в уровне специальных компетенций выпускников ВУЗа с их недостаточной компетентностью в области иностранных языков и поиск методов и приемов, способствующих ее решению. Критическое мышление, настраивающее на выявление корней проблем и разумное решение проблемы, способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, что в первую очередь, проявляется в анализе и интерпретации первичного источника, высказывании аргументированного суждения. В широком смысле, качество мышления определяет качество действий обучающихся как будущих специалистов.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Иноязычная

коммуникативная компетенция, ее понятие, содержание, формирование, рассмотрены во многих работах российских исследователей (Н.И. Алмазова, И.Л. Бим, А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Т.П. Попова, В.В. Сафонова, и др.) [1-7].

К исследованиям и культивированию критического мышления как мышления, воплощающего интеллектуальную эмпатию, интеллектуальное смирение, интеллектуальную настойчивость, интеллектуальную целостность и интеллектуальную ответственность и содействующему таким образом изменениям в образовании обращаются основатели и сторонники Фонда критического мышления [8].

Однако, несмотря на огромную теоретическую и практическую значимость выполненных исследований, преподаватели-практики испытывают значительные трудности в формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов, но особенно студентов заочной формы обучения. Студенты испытывают затруднения в умении связно и логично взаимодействовать на иностранном языке.

Формирование целей статьи (постановка задания). Иноязычная атмосфера создается искусственно в отсутствии языкового окружения, когда все вокруг говорят на

родном языке. Иноязычный текст становится опорой в процессе овладения иностранным языком, речевая деятельность строится на основе текста-образца. В данной статье представлены приемы работы с текстом по формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся посредством метода критического мышления.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Функциональная значимость иностранного языка в современном мире возрастает. Требования ФГОС, предъявляемые к обучающимся, заключаются в «способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [9]. Взаимодействовать – означает «коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение» [10] в зависимости от ситуации общения: ситуации общения не только социокультурного характера, но и в своей будущей профессиональной деятельности.

Эффективность разработанных методов и приемов обучения определяется интересом и мотивом обучающихся. «Учитель», беседуя с «учеником», организует коммуникативный запуск критического и творческого мышления: стимулирует проявление любознательности, выработку собственного суждения, логически обоснованного, верифицируемого, нестандартного по отношению к предшествующему личному опыту собеседника. Это позволяет «подняться» над проблемой, подходя к ее решению осмысленно и релевантно поставленным целям [11].

В основополагающем исследовании критического мышления и образования в 1941 году Э. Глейзер определяет критическое мышление «как способность - мыслить критически, включающая в себя три вещи: (1) отношение к умению мыслить продуманным образом проблемы и предметы, которые входят в диапазон своих переживаний, (2) знание методов логического исследования и рассуждения и (3) умение применять эти методы [12]. Согласно заявлению М. Скривена и Р. Пола, представленному на 8-й ежегодной Международной конференции по критическому мышлению и реформе образования летом 1987 года, критическое мышление является интеллектуально дисциплинированным процессом активной и умелой концептуализации, применения, анализа, обобщения и / или оценки информации, собранной или созданной наблюдением, опытом, размышлениями, рассуждениями или коммуникациями, в качестве руководства к убеждениям и действиям. В своей образцовой форме он основан на универсальных интеллектуальных ценностях, которые превосходят разделение предметов: ясность, точность, последовательность, актуальность, обоснованные доказательства, веские причины, глубину, широту и справедливость [13]. В этой связи следует учитывать, что цепка «проблема – критическое мышление» является принципиальной [11, с. 110]. Метод критического мышления в философии был адаптирован к педагогике. 80-е годы XX века в американской образовательной практике стали временем активного внедрения критического мышления в учебные планы учреждений среднего, высшего и дополнительного профессионального образования. Данный процесс к концу десятилетия набрал заметную динамику [14]. В 1990-х годах американскими преподавателями (Дженни Д. Стилл, Кертис С. Мередит, Чарльз Темпл и Скотт Уолтер) продвигалась педагогическая технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) / (INSERT – Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking). В России данная технология запущена в 1996 году, став частью международной образовательной программы «Чтение и письмо для развития критического мышления». Разработаны приемы работы [15].

В обычных условиях отсутствия языкового окружения, когда все вокруг говорит на родном языке, естественная «языковая атмосфера» создается искусственно. Студенты испытывают затруднения в умении связно и логично говорить на иностранном языке. Единственным ее генератором и опорой становится иноязычный текст. Г.В. Глухов называет это умение «текстуальной грамотностью, которая предполагает умение создать устный или письменный монологический текст на иностранном языке» [16]. Подавляющая часть речевой деятельности в процессе овладения иностранным языком строится на основе текста-образца, «поскольку текст несет некий определенный смысл, то он изначально коммуникативен, поэтому текст представляется как единица коммуникативная» [17].

Для работы с текстом нами используются приемы метода критического мышления. Прием «Инсэрт», как и традиционная форма работы с текстом, включает три этапа: вызов, осмысление, размышление. В традиционной методике обучения иностранному языку – дотекстовый этап, этап работы над текстом и послетекстовый этап и соответствующие приемы: прочти заголовок и скажи о чем будет текст, утверждение верное или неверное, соотнеси, расположи события по порядку, ответь на вопросы и др.. Прием «инсэрт» направлен на выявление сторон обсуждаемого объекта, выделение главного в изучаемом материале, обобщение знаний; мобилизует речемыслительную активность студентов.

Рассмотрим применение данного приема на примере текста «The Notting Hill Carnival» [18] по теме «Parties and celebration».

Первый этап работы - вызов.

1. Картинка карнавала. Обсуждаем, что изображено.

Ответы студентов: festival, carnival, holiday.

What's the purpose of an event?

Ответы студентов: to spend time well, keeping up the tradition, habit.

Where does it take place?

Ответы студентов: Brazil, Rio de Janeiro, in Africa.

Ответы студентов обсуждаем в группе.

2. Называю – this carnival is The Notting Hill Carnival.

Продолжаем анализировать предположения.

3. Теперь, когда название карнавала известно, каждый сам в течение двух-трех минут думает и пишет в своей тетради все, что всплывет в памяти, когда звучит «The Notting Hill Carnival». (Данный прием - «Мозговая атака» или «Мозговой штурм»). Каждый думает про себя, затем делится с группой.

4. Все сведения объединяем и записываем на доске, а студенты у себя в тетрадях.

5. Структурируем наши общие представления о карнавале:

1) пишем тему (это может быть слово или фраза) в центре доски/тетради. Наша тема «The Notting Hill Carnival»;

2) у темы появляются подтемы, которые мы изображаем графически, которые представлены на рисунке 1.

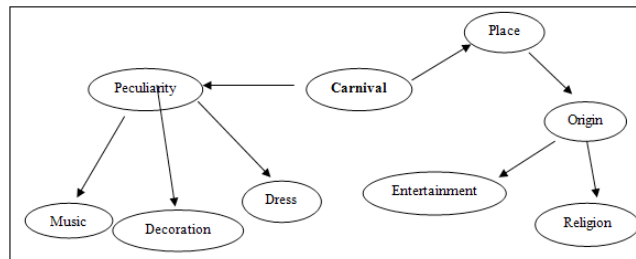


Рисунок 1 - Кластер темы «Carnival»

Информация разбилась на блоки - кластеры и является «способом графической организации материала, позволяющим сделать наглядными мыслительные процессы» [19, с.5].

6. Представляем блоки - кластеры.

7. Даю утверждения о The Notting Hill Carnival, кото-

рые обсуждаются в группах.

Свою оценку студенты строят на имеющихся у них представлениях о The Notting Hill Carnival, поставив значки напротив предложений: + правда; - неправда; ? – не уверен.

Carnivals differ from festivals.

Carnivals are usually celebrated before Easter.

There are carnivals in the USA, in the Caribbean and throughout Europe.

The Notting Hill area is in London.

8. На доске заполняем таблицу полученных результатов для всех групп.

Второй этап работы над текстом – осмысление.

9. Затем студенты читают предложенный текст о The Notting Hill Carnival и выполняют задание: по ходу чтения проставляют карандашом значки на полях.

Значок «!» – это я знал; «+» – новая информация; «-» – противоречит моим представлениям; «?» – информация непонятна или недостаточна.

10. Закончив читать, студенты рисуют и заполняют «Маркировочную таблицу» [15], в каждую колонку которой вносят, хотя бы, одну запись.

Пример, что получилось у студентов по итогу работы над текстом, представлен в таблице 1 (стиль авторов сохранен).

Таблица 1 – Результат работы студентов над текстом

№	Information you know	New information	Disagree, contradiction	Questions/ Unclear points requiring clarification
St.1	The biggest and famous carnival in the world is the carnival in Rio de Janeiro, Brazil.	The Notting Hill Carnival is the second biggest carnival and it is in London.	The phrase "came levere" means "to take meat away"	Difference between carnival and festival
St.2	Carnival in Rio de Janeiro.	People came from the Caribbean in London and organized carnival.	Carnival in February	Mean "Carnival"
St.3	Many countries and cities have carnival.	Carnivals before Easter	Carnival as religious	Why the Notting Hill carnival?

Третий этап работы – размышление.

11. Студенты делятся впечатлением о прочитанном.

12. Обсуждаем, каких значков было больше, работаем со значками, которыми отмечена информация «Disagree, contradiction», «Questions/ Unclear points requiring clarification».

13. Возвращаемся к кластеру и работаем с ним:

- выделяем ту информацию, которая подтвердилась,
 - зачеркнем информацию, которая оказалась неверной,
 - вносим дополнения в блоки идей и новые блоки.
- Изменения, которые нами внесены: tradition вместо entertainment, costume вместо dress и добавили блок dancing, представлены на рисунке 2.

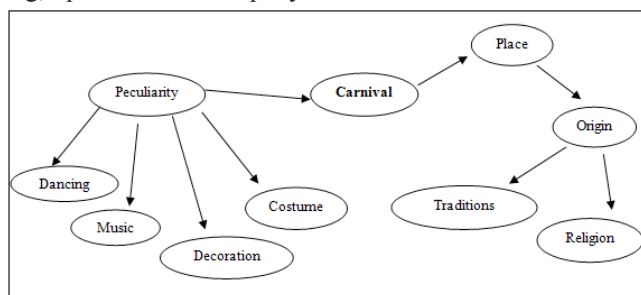


Рисунок 2. - Кластер темы «Carnival»

14. Обобщающий момент нашего занятия – синквейн. Стихотворение состоит из пяти строк: на первой – само понятие, на второй – два прилагательных, на третьей – три глагола, на четвертой – фразу из четырех слов, включающую личное мнение создателя синквейна о вещи или предмете, которое дано в название данного стихотворения, на пятой – слово, которое имеет сходное значение с первой строкой.

Примеры, которые получились:

- The Notting Hill Carnival
- Fantastic, exciting

Comes, lasts, celebrates
Largest noisy street festival
Event.

- The Notting Hill Carnival
Great, beautiful
Takes place, sings, dances
For every one free
Tradition.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Таким образом, работа с применением приемов метода критического мышления, уже в период первой установочной сессии обнаруживает проявление интереса к выполнению заданий; способствует повышению мотивации учения в целом; преодолевается неуверенность в своих возможностях. Данные приемы развивают специальный навык: «обдумывать вещь, размышлять – значит искать добавочные данные, новые факты, которые разовьют мысль ... или подтвердят ее, или сделают очевидной ее нелепость и неприложимость» [20, с.12], что, в конечном итоге, формирует иноязычную коммуникативную компетенцию – языковую, речевую и социокультурную.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Алмазова Н.И. Межкультурная компетентность: дискурсивно-ориентированный подход к дидактическим проблемам / Н.И. Алмазова // Текст – Дискурс – Стиль коммуникации в экономике: Сб. научн. ст. СПб. 2003 – С 7-12.
- Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования. Сб. научных трудов под ред. А.В. Хуторского. - М., 2007. – С. 156 – 163.
- Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М. Логос, 2011, 336 с.
- Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // ИЯШ №2, 1985, С. 17-23.
- Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004 – 48 с.
- Попова Т.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов заочного отделения языкового вуза: монография / Т.П. Попова; Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского – Н.Новгород, 2013. - 186 с.
- Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004.
- Critical Thinking: Basic Questions & Answers. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-basic-questions-amp-answers/409>.
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). Постановлением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2013 г. № 466 <http://fgosvo.ru/news>.
- Сафонова В. В. Изучение языков международно-го общения в контексте диалога культур и цивилизаций. - Воронеж : Истоки, 1996, 238 с.
- Иванова О.Э., Точилкина Т.Г. Сократический диалог как обучение совместному решению проблем// Азимут научных исследований: педагогика и психология, Т.6, №3(20),2017,С. 108-111.
- Glaser E.M. An Experiment in the Development of Critical Thinking. Teachers College, Columbia University, 1941.
- Defining Critical Thinking. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>.
- Критическое мышление: отчет об экспертном консенсусе для целей образовательного анализа, оценки и обучения (Дельфи-доклад). URL: <http://evolkov.net/>

critic.think/basics/delphi.report.html.

15. Грудзинская Е.Ю., Мариго В.В. Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии». - Нижний Новгород, 2007, 182 с.

16. Глухов Г.В. Теория и методика проектирования содержания германских языков в системе высшего профессионального образования / Г.В. Глухов: дис. ... д-ра пед. наук: Тольятти, 2000. - 438с.

17. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. - М.: Логос, 2003. - 280с.

18. Whitney N., Driscoll L., Quintana J. Oxford Team, Workbook 3, 2016.- 95 p.

19. Алексеева Т.Е. Метод кластера как способ развития критического мышления при обучении профессионально-ориентированному английскому языку / Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в высшей школе. Материалы межрегионального научно-практического семинара с международным участием. Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2016. С. 4-8.

20. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997.

Статья поступила в редакцию 07.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ

© 2017

Колесниченко Наталья Андреевна, старший преподаватель кафедры
«Социально – экономические дисциплины»

Лаврова Лариса Сергеевна, старший преподаватель кафедры «Общеобразовательные дисциплины»

Поломошнова Галина Анатольевна, преподаватель кафедры «Общеобразовательные дисциплины»

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, филиал в г. Бендеры

(3200, Молдова (Приднестровье), Бендеры, улица Бендерского Восстания д.7, e-mail: polomoshnov.1979@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается актуальность внедрения индивидуального подхода в образовательный процесс среднего профессионального учебного заведения. Данное исследование проводилось в целях повышения интереса обучаемых к учебно-воспитательному процессу, а как следствие являться фактором повышения успеваемости студентов. Исследования проводились методом анализа трудов отечественных и иностранных специалистов в области гуманистической парадигмы образования. Индивидуальный подход в обучении и воспитании студентов средних профессиональных учебных заведений обуславливается необходимостью повышения эффективности данной ступени образования, постоянным повышением требований к качеству подготовки специалистов обладающих знаниями, умениями, профессионализмом. Определены педагогические условия внедрения индивидуального подхода в обучение и воспитание студентов с целью повышения их успеваемости. В целях реализации авторской модели в учебно-воспитательный процесс внедрены следующие педагогические условия: эффективное взаимодействие педагога и студента, самоактуализация личности студента, индивидуально-воспитательная работа. Работа в данном направлении проводилась на примере образовательного процесса в Бендерском филиале ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко». Представлены результаты анкетирования студентов, а на их основании реализованы вышеуказанные педагогические условия, внедренные в образовательный процесс Бендерского филиала ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко».

Ключевые слова: индивидуальный подход, студенты, педагоги, авторская модель, среднее профессиональное учебное заведение, мотивация, педагогические условия, преподаватели.

INDIVIDUAL APPROACH IN TRAINING AND EDUCATION AS A MAJOR FACTOR IN IMPROVING STUDENT PERFORMANCE

© 2017

Kolesnichenko Nataliya Andreevna, senior teacher of the Department “Socio – economic disciplines”

Lavrova Larisa Sergeevna, senior teacher of Department of “General education discipline”

Polomoshnova Galina Anatolyevna, teacher of Department of “General education discipline”

Transnistrian State University named after T.G. Shevchenko

(3200, Moldova (Transnistria), Bendery, Bendery Uprising street., 7, e-mail: polomoshnov.1979@mail.ru)

Abstract. The article discusses the relevance of the implementation of individual approach in educational process of secondary vocational educational institutions. This study was conducted in order to increase interest of trainees to the educational process, and as a consequence be a factor in the increase of students ‘ progress. The research was conducted by analysing the works of Russian and foreign specialists in the field of humanistic paradigm of education. Individual approach in training and education of students of secondary vocational schools is stipulated by the need of improving the efficiency of this stage of education, the permanent increase of requirements to quality of preparation of specialists with the knowledge, skills, and professionalism. Identified pedagogical conditions of implementation of individual approach in training and education of students with the aim of improving their performance. In order to implement the author’s model in the educational process implemented the following pedagogical conditions of effective interaction of the teacher and the student, the self-actualization of the individual student, individually-educational work. Work in this direction has been carried out on the example of educational process in Bendery branch of the GOU “of the Transnistrian state University. T. G. Shevchenko”. The results of questionnaires of students and on their basis implemented the above-mentioned pedagogical conditions embedded in the educational process of the Bendery branch of GOU “of the Transnistrian state University. T. G. Shevchenko”.

Keywords: individual approach, students, teachers, author’s model, vocational education, motivation, pedagogical conditions, educators.

На современном этапе реформирования среднего профессионального образования основной проблемой является повышение качества предоставляемых образовательных услуг и формирование устойчивого мотива дальнейшей профессиональной деятельности обучаемых. Проблема качества образования обуславливается естественными процессами, происходящими в современном российском обществе. Концепция среднего профессионального образования проявляется в содержании, методике, воспитательных технологиях, достижении профессиональных компетенций. Цель исследования декомпозируется по элементам и циклам учебно-воспитательного процесса с учетом, того что качество среднего профессионального образования находится на довольно низком уровне. Пересмотр образовательных потребностей и методов их реализации требует изменений в самом образовательном процессе среднего профессионального образования. Среди основных условий реорганизации подготовки системы среднего профессионального образования предлагается внедрение элементов индивидуального подхода в учебно-воспитательный процесс. Это позволит заинтересовывать обучаемых, а

как следствие сформирует учебный мотив и повысит успеваемость студентов [1, с. 309].

Индивидуальный подход в обучении и воспитании всегда привлекал пристальное внимание преподавателей и исследователей. Его элементы отражены в трудах классиков отечественной педагогической науки Ю.К. Бабанского, Б.М. Бехтерева, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, В.И. Маркова, Н.И. Пирогова.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что в педагогической науке важное место уделено необходимости учета индивидуальных особенностей студента, но четких параметров выделения таких особенностей и рекомендаций их учета в практической деятельности еще не предложено. Труды исследователей ограничены, как правило, лишь констатацией факта о важности влияния индивидуального подхода в образовательном процессе. Основная часть современных работ в области индивидуального подхода акцентировано на индивидуальном подходе в дошкольном и высшем образовании.

Резюмируя вышеизложенное, мы делаем вывод, что всех исследователей в данной области объединяет желание учесть индивидуальные особенности участников

учебно-воспитательного процесса. Однако, досконально вопрос о конкретных педагогических условиях, видах и типах возможного эффективного взаимодействия не разрешается. Индивидуальный подход к обучению и воспитанию предусматривает работу со студентами исходя из уровня их интеллектуального развития, их подготовки, возможностей и способностей [2, с. 20].

Таким образом, возникло противоречие между основной идеей реализации индивидуального подхода в обучении студентов средних специальных учебных заведений и слабой научной разработанностью этой тематики в среднем профессиональном образовании.

Перед началом исследовательской работы в целях определения возможных направлений увеличения успеваемости у студентов «Бендерского политехнического филиала ГОУ Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко» был проведен опрос (58 человек). Респондентам был предложен следующий вопрос: «Какие из перечисленных направлений, по Вашему мнению, требуется улучшить в образовательном процессе вашего учебного заведения?».

Варианты ответов:

1. Совершенствование методической подготовки педагогов.
2. Увеличение производственных практик.
3. Совершенствование процессов самостоятельной работы студентов.
4. Индивидуальные работы со студентами.
5. Развитие навыков практической работы на технике.

Результаты, проведенного опроса студентов Бендерского политехнического филиала ГОУ Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко представлены на рисунке 1.

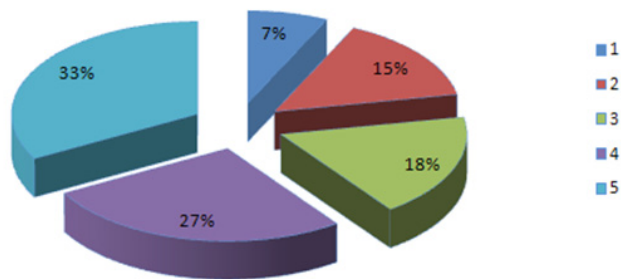


Рисунок 1 - Результаты опроса студентов Бендерского политехнического филиала ГОУ Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко

Для анализа ответов студентов необходимо охарактеризовать ряд понятий. Под методической работой мы понимаем комплекс мероприятий, базирующийся на достижениях науки, передового педагогического опыта, направленный на всестороннее повышение компетенции и профессионального мастерства педагогов. На наш взгляд, совершенствование методик в работе преподавателей заняло в ответах студентов 7 %, так как студенты не до конца поняли трактовку этого термина. Увеличение производственных практик составило в опросе 15 %. Студенты понимают, что в работе на производстве им понадобятся практические навыки, кроме того, с нашей точки зрения, имеют корыстный мотив уклониться от аудиторных занятий. Совершенствование процессов самостоятельной работы обучаемых, на наш взгляд, носит также корыстный характер. Студенты стремятся использовать аудиторные часы в личных целях [3, с. 16].

Совершенствование элементов индивидуальной работы считают важным 27%. Навыки практической работы на технике заняли в опросе лидирующее место (37%), так, как, несмотря на низкую сформированность мотива профессиональной деятельности студенты осознают

практическую направленность будущей работы.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что результаты анкетирования позволили нам охарактеризовать выборку и подобрать необходимый инструментарий повышения успеваемости студентов Бендерского политехнического филиала ГОУ Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко с учетом их особенностей.

Сущность индивидуального подхода состоит в отношении педагога к каждому студенту, как к уникальной личности и самосознательному субъекту собственного развития [4, с 43-44].

Индивидуальный подход направлен на личность и поиск пути, как наилучшим образом удовлетворить потребности студента и как разрешить проблемы его развития. Новое отношение к образовательному процессу выражается в том, что оно выступает, как процесс педагогической помощи личности обучаемого в становлении ее субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненного самоопределения. В данной работе мы акцентируем внимание именно на эти проблемы, так как идеи индивидуально-личностного подхода в учебно-воспитательных вопросах среднего профессионального учебного заведения в настоящее время чрезвычайно актуальны [5, с. 439-440].

Для индивидуального подхода в обучении и воспитании в среднем профессиональном учебном заведении необходимо выстроить четкую логическую систему. В ней главным ориентиром должен выступать сам обучаемый, а также правильная организация учебно-воспитательной работы с ним. Опыт современных педагогов свидетельствует, что традиционные методы образовательной деятельности не решают проблему личностного развития и повышения успеваемости обучаемого, так как они изначально ориентируют его на прошлый опыт. Среднее профессиональное учебное заведение, желающее подготовить грамотного специалиста, обязано ориентироваться не на прошлые знания и шаблонный подход, а на инновационные подходы с опорой на современное состояние науки и перспективные образцы информационных образовательных технологий. Основа воспитания – развитие мышления, мотивация студента [6, с. 151].

В ходе нашей работы были реализованы три педагогических условия: эффективное педагогическое взаимодействие педагога и студента; самоактуализация личности студента; индивидуально-воспитательная работа.

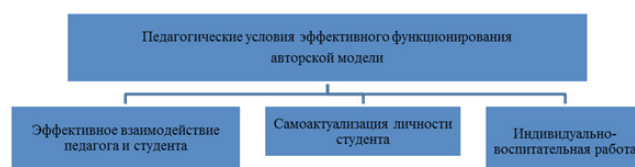


Рисунок 2 - Педагогические условия эффективного функционирования авторской модели

При реализации педагогического условия эффективное взаимодействие педагога и студента необходимо основное внимание сконцентрировать на развитии необходимых умений и навыков и на динамику приобретаемых студентами знаний. Для определения темпа этой динамики, необходимо сравнить начальный уровень студентов с итоговым уровнем, достигнутым за время учебы. На основании анализа, требуется определить насколько успешно сформированы и закреплены полученные на занятиях знания [7, с. 156].

На наш взгляд перспективно использовать методы, когда студенты выполняют задания, с которыми они могут справиться. При этом последовательность их выполнения зависит от желания студента. Второй вариант – студенту предлагается задание, которое содержит несколько уровней сложности. Он сам определяет уровень, на котором будет выполнять задания, и применять

необходимые для данной работы знания.

Проведя анализ выполненных работ, преподаватель делает выводы об успешности усвоения пройденного материала.

Второе педагогическое условие реализуемой нами модели - самоактуализация личности студента – это инструментальный служит для достижения значимых для студента целей. По нашему мнению, достичь его можно повышением уверенности в собственных силах, ощущением побед, повышением стрессоустойчивости.

Существенное внимание в процессе работы было уделено удовлетворению потребностей студента и педагога, учету интересов студента, основанных на творчестве и активности, самоактуализации и саморазвитии.

При реализации данного педагогического условия была организована благоприятная атмосфера в студенческом коллективе и реализована «Я» - концепция посредством участия студентов в рейтинговой системе. Во многих учебных заведениях введена рейтинговая система. Аналогичная система внедряется и в Бендерском политехническом филиале ГОУ Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко. На входе в учебный корпус расположен экран, на котором отражаются основные события, происходящие в стране и мире, а также рейтинг студенческих групп (наиболее успешных студентов). С нашей точки зрения, данное нововведение позволяет отметить лучших студентов, а отстающих подстегнуть к повышению успеваемости.

Основной упор при реализации этого педагогического условия был сосредоточен на публичных выступлениях, то есть на принятии участия в конференциях различного уровня.

В целях реализации третьего педагогического условия, как средства повышения успеваемости студентов эффективна индивидуально-воспитательная работа. Важным моментом является дифференциация по интересующим студентов микрогруппам [6, с. 151]. Ошибочно воспринимать индивидуальный подход в работе со студентами, как работу только с одним студентом. С нашей точки зрения эффективно разбивать студентов на мелкие группы и таким образом подмечать особенности каждого. Хорошим обучающим и воспитательным эффектом в таком случае является совместная деятельность студентов – творческие вечера, походы, посещение музеев. Все это будет служить положительным фактором в повышении успеваемости. Средние специальные учебные заведения располагаются, как правило, в крупных населенных пунктах, в которых есть театры, кинотеатры, спортивные команды. По проведенному анкетированию 87% процентов студентов с удовольствием готовы посещать культурно-развлекательные мероприятия. Педагог способен работать в такие моменты со студентами индивидуально.

В городе Бендеры расположен историко-краеведческий музей. В целях эффективной реализации педагогических условий нашей модели студентами Бендерского политехнического филиала ГОУ Приднестровского государственного университета им. Т. Г. Шевченко посещались экспозиции этого музея.

Следует отметить, что предоставление максимально возможной свободы в образовательной деятельности положительным образом влияет на успешность в учебе, так как она является основной в профессиональной деятельности студентов. Педагог может, на сколько, это возможно, в рамках образовательного процесса, предложить студентам самостоятельные критерии и форму оценки своих знаний и умений, форму выполнения аудиторных и самостоятельных работ, проводить рецензирование ответов своих товарищей. Каждый студент хочет быть участником, какого-либо процесса, понимать, что его точка зрения интересна студенческому коллективу [8, с. 97-100].

Формирование личностно-значимых качеств специалиста является основной задачей среднего профессио-

нального учебного заведения. Индивидуальный подход в обучении и воспитании имеет большие потенциальные возможности для развития личности, профессионального роста и повышения их успеваемости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Плаксин Н.П., Масликова Т.И., Тимошук С.А. О применении индивидуального и дифференцированного подхода в обучении// Вестник Воронежского государственного аграрного университета. 2014. № 3 (42). С. 309-313.
2. Гейжан Н.Ф. Индивидуальный подход к формированию профессионального планов старших подростков: дис. ... канд. пед. наук. – Ленинград: 1984
3. Аникеев В.А. Условия эффективной реализации индивидуального подхода в обучении: дис. ... канд. пед. наук. – Москва: 1998
4. Богданов С.А, Вяткина Л.Б. Специальные способности педагога в интегральном исследовании индивидуальности// Научное мнение. – 2016. – № 16.
5. Гончарова А.В. Индивидуальный подход в обучении как основа личностно-ориентированного образования// V Международная научно-практическая конференция/ МЦНС «Наука и просвещение».
6. Журавлев В.Е. Педагогические условия реализации личностно-ориентированного обучения в вузе системы МВД // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011.– № 1.
7. Петкин А.В., Пузиков О.П. К вопросу формирования мотива военно-профессиональной деятельности на основе личностно ориентированного подхода //Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2017. №3
8. Медведева М.В., Ситникова И.Н. Выявление факторов, воздействующих на мотивацию студентов к обучению// Генезис экономических и социальных проблем субъектов рыночного хозяйства в России. – 2016.

Статья поступила в редакцию 29.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.1

**ОПТИМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ПРАКТИЧЕСКИХ
ЗАНЯТИЙ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ ОБУЧЕНИЯ, ТРЕБУЮЩИХ НАЛИЧИЯ СПЕЦИАЛЬНОГО
ПРИКЛАДНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ И СРЕДСТВ РАЗРАБОТКИ
ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ**

© 2017

Кузьмичев Алексей Борисович, кандидат технических наук, доцент кафедры
«Прикладная математика и информатика»
Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: kuzmichev@mail.ru)

Аннотация. В настоящее время при реализации процесса обучения современным компьютерным технологиям на базе вычислительной техники, расположенной в компьютерных классах можно выделить ряд существенных недостатков, наиболее значимыми из которых является значительная потеря времени на подготовку рабочего места к реализации процесса обучения и низкие эргономические показатели при организации проведения занятия. Для устранения изложенных проблем можно использовать новую архитектуру построения обучения в области информационных технологий на базе компьютерных классов с использованием облачных технологий организации вычислений, например на базе частной облачной среды OpenStack. Проведенное тестирование среды OpenStack показало возможность устранения существующих проблем с одновременным увеличением показателей качества проведения занятий при одновременной работе значительного количества обучаемых. В частности, тестирование показало возможность одновременной работы на одном сервере с 24 потоковым процессором и 144 Гб оперативной памяти не менее чем 40 обучаемых. При этом в качестве ЭВМ в компьютерных классах возможно использовать без потери функциональности и производительности персональные компьютеры на базе микроЭВМ Raspberry Pi 3 с ОС Raspbian и клиентом X2Go для удаленного доступа к графическому интерфейсу Linux в виртуальных машинах облака OpenStack. Данное решение позволяет устранить почти полностью проблему шума и выделения тепла от работающих ЭВМ в компьютерных классах с одновременным значительным увеличением производительности и подготовки рабочего места к реализации процесса обучения.

Ключевые слова: обучение в компьютерных классах, облачные вычисления, виртуальная машина, микроЭВМ, тонкий клиент, терминал-сервер, OpenStack, X2Go, Raspbian, Raspberry Pi.

**OPTIMIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS WITH PRACTICAL TRAINING
IN AREAS OF STUDY THAT REQUIRE SPECIAL APPLICATION SOFTWARE
AND DEVELOPMENT TOOLS SOFTWARE**

© 2017

Kuzmichev Aleksey Borisovich, candidate of technical sciences, associate professor of the chair
«Applied Mathematics and Computer Science»
Togliatti State University
(445667, Russia, Togliatti, street Belorusskaya 14, e-mail: kuzmichev@mail.ru)

Abstract. Currently, with the implementation of the learning process of modern computer technologies on the basis of computers, located in computer classrooms there are a number of disadvantages, the most significant of which is a considerable loss of time to prepare a workplace implementation of the learning process and low ergonomics in the organization of the class. To resolve the above problems, you can use a new architecture of learning in the field of information technology based on computer classes with the use of cloud computing organization, for example on the basis of a private cloud OpenStack. Testing of OpenStack environment showed the possibility to solve problems with simultaneous increase of indicators of quality of training, while work of a significant number of trainees. In particular, testing has shown the ability to simultaneously work on a single server with 24 stream processor and 144 GB of RAM at least 40 trainees. At the same time the computers in the computer classrooms it is possible to use without losing the functionality and performance of personal computers on the basis of the microcomputer Raspberry Pi 3 with Raspbian OS and X2Go client for remote access to graphical interface on Linux virtual machines in the OpenStack cloud. This solution allows to eliminate almost completely the problem of noise and heat from the running computer in the computer labs with simultaneous significant increase of the productivity and training of workplace implementation of the learning process.

Keywords: training in computer classes, cloud computing, virtual machine, computer thin client, terminal server, OpenStack, X2Go Raspbian, Raspberry Pi.

В настоящее время при реализации процесса обучения современным компьютерным технологиям на базе вычислительной техники, расположенной в компьютерных классах можно выделить следующие проблемы:

1. Большие временные затраты на подготовку рабочего места с использованием необходимого программного обеспечения перед началом занятия. Так например запись проекта с переносного устройства хранения данных (Flash накопитель) в рабочую папку среды программирования в среднем занимает 10 минут. Настройка среды программирования (добавление необходимых библиотек и переменных среды окружения) занимает в среднем 5 минут. То есть для 17 занятий по одному предмету потеря времени составит более 4 часов, или почти 3 занятия.

2. Низкая производительность вычислительной техники при реализации сложных программных проектов. Чаще всего установка мощных процессоров с большим количеством оперативной памяти является затратным, поэтому в большинстве компьютерных классов установлены ЭВМ с начальными характеристиками, оптимизи-

рованными для работы с офисными программами.

3. Сложность установки и настройки специализированных программных средств, необходимых для изучения современных подходов к разработке ПО. В качестве примера можно привести установку начальной среды программирования NetBeans, которая требует начальной установки Java Developer Kit и только потом тщательной установки самой среды с необходимостью настройки нужных параметров. В случае же установки профессиональных систем для разработки ПО, работа может значительно усложниться. Так, практика проведения занятий со студентами 2 курса по разработке Web приложений показала, что только установка среды программирования и необходимых компонент для развертывания Web приложения, при наличии подробной документации и алгоритма установки, в среднем занимала 3 пары занятий [1], [2].

4. Высокая вероятность потери результатов предыдущих работ вследствие упора разработки на вычислительную технику с отсутствием систем резервирования (персональный компьютер). Эта проблема вытекает из

необходимости хранения результатов разработки в целях повышения производительности на локальном хранилище ЭВМ. При неправильном выключении ЭВМ, сбоях в работе, невнимательности студента и т.д. результаты неизбежно пропадают.

5. Необходимость привязки обучаемого к конкретному рабочему месту на протяжении всей практической подготовки ввиду длительности изучения процесса разработки современных программных продуктов. Так разработка даже простейшей программы для реализации криптографической системы шифрования требует последовательного выполнения 5 практических занятий в течение минимум 20 академических часов.

6. Отсутствие возможности у обучаемого самостоятельной установки и настройки операционной системы, прикладных программ и средств разработки, что делает невозможным получение умений и навыков по подготовке специализированной среды разработчика ПО. Большинство компьютерных классов предоставляют работу студентов в режиме обычного пользователя. Это диктуется необходимостью защитить установленное ПО от несанкционированных изменений.

7. Низкие эргономические показатели по шуму и температуре при работе в компьютерном классе. Уровень шума, согласно требований ГОСТ не должен превышать 40 Дб в классе ([3]), а температура — 22 град. Работающие ПК в классе с 15 современными рабочими местами потребляют не менее 6000 Вт электроэнергии. Большая часть данной энергии (примерно 80 %) уходит на нагрев помещения. То есть на нагрев класса работает электрообогреватель 4800 Ватт. При более мощной вычислительной технике увеличивается шум и выделяемое тепло, так как увеличивается мощность процессоров и вентиляторов охлаждения.

Данные проблемы неизбежно приводят к снижению качества образовательного процесса и сложности подготовки студентов с хорошими профессиональными умениями и навыками, особенно по направлениям обучения, требующих наличия специального прикладного ПО и средств разработки ПО.

Для устранения вышеприведенных проблем были сформированы требования к оптимальной технологии использования вычислительной техники в образовательном процессе для студентов по направлениям обучения, связанным с использованием специализированного ПО и средств разработки ПО:

1. Максимальная прозрачность использования специализированного ПО и средств разработки ПО для студента — то есть возможность без дополнительных временных затрат получить на любом рабочем месте в любом компьютерном классе необходимую программную среду для выполнения практики, с настройками и результатами, которые были на предыдущей практике. Это требование предполагает создание для обучаемого постоянного индивидуального виртуального рабочего места, не требующего дополнительных затрат на адаптацию к новому рабочему месту.

2. Возможность оперативного самостоятельного добавления студентом всех необходимых программных средств, требуемых для реализации процесса обучения по текущему практическому заданию. Это требование предполагает либо выбор обучаемым предоставленного и настроенного ПО, либо самостоятельной установки нового ПО по усмотрению студента.

3. Организация хранения и доступа обучаемого к своим результатам работы с любых рабочих мест с высокой степенью надежности хранения и доступа. Данное требование предполагает создание распределенного хранилища данных, позволяющим резервировать с заданной степенью надежности хранение данных и реализацию требуемой производительности при доступе к данным пользователя. При этом следует учитывать требования свода знаний по программной инженерии (SWEBOOK) по сохранению данных [4]. Он означает, что данные

должны быть надежно защищены от потери и сохраняться за обучаемым минимум на все время его обучения в образовательном учреждении.

4. Обеспечение обучаемых высокопроизводительными системами, позволяющими в минимальные сроки получить результат обработки данных или программирования. Процесс разработки сложных программных систем включает несколько разных фаз. В одних фазах разработки практически не требуется мощные процессоры и большое количество оперативной памяти, например при написании исходного текста программы. В других фазах наоборот, вся работа возложена на вычислительную систему, например при компиляции и сборке программы. Это означает, что при реализации обучения студентов требуется периодически «мощная» вычислительная система с целью снижения времени ожидания обучаемого при выполнении практических работ.

5. Получение обучаемыми знаний, умений и навыков по технологиям и программным продуктам, связанных с разработкой ПО на основе современных программных продуктов. Практика разработки современных программ показывает, что в очень короткие сроки меняются, часто очень сильно, технологии работы и разработки программных систем. Поэтому необходимо наличие возможности оперативного внедрения и применения новых технологий и систем разработки ПО.

Изложенные требования можно с большей степенью выполнить на основе организации обучения в компьютерных классах с использованием современных реализаций облачных вычислений.

Облачные вычисления - это модель доступа через компьютерную сеть к общему пулу конфигурируемых вычислительных ресурсов (сетей, серверов, систем хранения, приложений и сервисов), которые могут быть оперативно предоставлены потребителю и освобождены с минимальными усилиями [5]. Национальным институтом стандартов и технологий США определены следующие характеристики для облачных вычислений [5]:

1. Самообслуживание по требованию - потребитель самостоятельно определяет и изменяет необходимые вычислительные ресурсы (серверное время, скорость доступа, объем хранимых данных).

2. Всевозможный доступ из сети — вычислительные услуги доступны потребителю через компьютерную сеть независимо от используемого клиентом вычислительного устройства.

3. Объединение ресурсов — имеющиеся вычислительные ресурсы объединяются в единый пул для обслуживания нескольких потребителей с реализацией динамического выделения необходимых вычислительных ресурсов для потребителя в соответствии с решаемыми им задачами. При этом клиент не имеет никаких знаний о точном местоположении предоставляемых ресурсов.

4. Быстрая адаптация — вычислительные ресурсы могут быть предоставлены или уменьшены в любой момент времени без дополнительных затрат на реализацию в автоматическом режиме.

5. Учет потребления — облачная система автоматически вычисляет использованные вычислительные ресурсы (объем хранимых данных, пропускная способность, количество пользователей, количество транзакций) и оценивает объем предоставленных потребителю услуг.

Эти характеристики в большей степени удовлетворяют сформированным выше требованиям к оптимальной технологии использования вычислительной техники в образовательном процессе.

В настоящее время существуют 4 модели реализации облачных вычислений [6]:

1. Частное облако - предназначено для использования одной организацией.

2. Публичное облако - предназначено для свободного использования всеми заинтересованными потребителями.

3. Общественное облако - предназначено для использования конкретным сообществом потребителей из нескольких организаций.

4. Гибридное облако - комбинация из двух или более различных реализаций облачных вычислений.

Минимальные затраты на внедрение новой технологии обучения в компьютерных классах будут в случае использования публичного облака. Но тогда надо учесть стоимость аренды одной машины для одного обучающегося. Согласно исследованию рынка предложений [7], сделанным в сентябре 2017 года, минимальные цены на аренду виртуальных машин предоставляют компании CloudLite, FirstVDS, SimpleCloud. Расчет стоимости аренды одной машины в минимальной конфигурации на базе ОС Linux в течение года в компании CloudLite составляет порядка 2400 руб., а на базе Windows — 12000 руб. [8]. При этом минимальная конфигурация не предполагает автоматической установки необходимого прикладного ПО и сред разработки.

Кроме этого также такие проблемы, как то, что для надежной работы с облаком необходим постоянный высокоскоростной доступ в Интернет [9]. Данные расчеты приводят к выводу о нецелесообразности в настоящее время использования публичного облака. Поэтому для реализации облачных вычислений стала рассматриваться технология частного облака, развернутого на собственных вычислительных ресурсах учебного заведения. Необходимое и наиболее известное ПО для этого может быть:

- как коммерческое:

1. VMware vSphere [10];
2. RHEV (Red Hat Enterprise Virtualization) [11];
3. Azure Stack [12], [13];

- по свободной лицензии:

1. Open-Source Virtualization Platform ProxmoxVE [14];
2. Apache CloudStack [15];
3. OpenStack [16].

Для тестовой реализации облачных вычислений был взят OpenStack, который является одним из самых распространенных решений для организации облачных сред типа Infrastructure as a Service (IaaS) [17]. Программное обеспечение OpenStack объединяет в большие центры вычислительные ресурсы, хранит и реализует доступ к сетевым ресурсам на всем цикле обработки данных.

Для тестирования на базе вычислительного кластера кафедры «Прикладной математики и информатики» (ПМИ) Тольяттинского государственного университета была развернута минимальная конфигурация OpenStack со следующими модулями:

1. OpenStack Compute (Nova) — реализует создание, запуск, перезапуск, остановку виртуальных машин. Модуль может работать с технологиями виртуализации (гипервизорами): KVM, VMware, Xen, Hyper-V и LXC. В данном случае виртуализация была реализована на гипервизоре KVM [18].

2. Image Service (Glance) — регистрировать, хранит и извлекает образы виртуальных машин (VMI - Virtual Machine Images). Для тестовой реализации было использовано собственное хранилище Glance, реализуемое на сервере в виде отдельного каталога с файлами-образами VMI.

3. OpenStack Object Storage (Swift) — распределенное хранилище данных, которое характеризуется отказоустойчивостью и высокой надежностью. Swift позволяет добавлять всевозможные ЭВМ для реализации хранения копий данных, что обеспечивает принципиально новый подход к резервированию и получению доступа к хранямым данным. Это фактически означает увеличение системы хранения с минимальными затратами и с заданной степенью надежности хранения.

4. OpenStack Identity service (Keystone) — сервис идентификации, обеспечивает централизованный механизм аутентификации для облака OpenStack в фор-

мате имя пользователя /пароль. Данный сервис может осуществлять подключение к Active Directory или OpenLDAP, что позволяет использовать уже существующую инфраструктуру для аутентификации пользователей.

5. OpenStack Networking (Neutron) - сервис реализации сетевого взаимодействия компонентов облачной системы OpenStack между собой по «внутренней» сети с обеспечением доступа клиентов к нужным компонентам облака из внешней сети.

6. Horizon — графический интерфейс администрирования в виде панели управления или консоль для управления в первую очередь контроллером вычислительных ресурсов Nova. При добавлении плагинов, может управлять и другими сервисами облака.

OpenStack был развернут для тестовой эксплуатации на двух серверах кафедры ПМИ марки HP DL360 G5 на базе ОС CentOS 7. Опытная установка показала возможность развертывания облачных вычислений на основе документации по установке OpenStack [19] в рамках образовательного учреждения с минимальными издержками на оборудование и наличие глубоких знаний в области операционных систем.

В результате развертывания облака OpenStack для обучения студентов по направлениям обучения, связанным с использованием специализированного ПО и средств разработки ПО, был получен кластер с вычислительной мощностью в виде 24 потокового процессора и 144 Гб оперативной памяти. Проведенные измерения показали возможность параллельной работы с высокой производительностью в облаке не менее чем 40 рабочих мест. Это фактически полностью покрывает потребности кафедры для обучения по предметам, связанных с разработкой программ.

Для решения проблем, связанных с доступом к облаку OpenStack с рабочих мест из компьютерного класса была апробирована возможность реализации тонкого клиента с микроЭВМ Raspberry Pi 3 [20]. Для этого было закуплено три комплекта микроЭВМ с мониторами 21 дюйм. На микроЭВМ была установлена ОС Raspbian [21], которая является ответвлением (форком) от ОС Debian [22]. Этот факт позволяет с минимальными затратами устанавливать необходимое ПО для реализации процесса обучения. Для удаленного доступа к графическому интерфейсу Linux в виртуальных машинах облака OpenStack был выбран сервер и клиент X2Go [23]. X2Go представляет собой ПО сервера терминалов для установки терминальных серверов Unix-приложений. В результате после проведения тестирования возможности работы в данной архитектуре были получены следующие результаты:

1. Время загрузки ОС Raspbian на микроЭВМ Raspberry Pi 3 до появления окна ввода пароля в клиенте X2Go — 40 секунд.

2. Время подключения к виртуальной машине в облаке OpenStack — 15 секунд.

3. Шум от работающих ПК в компьютерном классе — отсутствует.

4. Потребляемая мощность одним ПК (без учета монитора) — 10 Вт.

5. Время реакции на запуск и работу прикладных программ в виртуальной машине определяется мощностью сервера. На примере IDE Netbeans 8.2 [24] время первой загрузки составило менее 12 секунд.

Таким образом на основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. В существующих подходах к организации проведения практических занятий в области информационных технологий на базе компьютерных классов есть ряд существенных недостатков, наиболее значимыми из которых является значительная потеря времени на подготовку рабочего места к реализации процесса обучения и низкие эргономические показатели при организации проведения занятия.

2. Для устранения изложенных проблем можно использовать новую архитектуру построения обучения в области информационных технологий на базе компьютерных классов с использованием облачных технологий организации вычислений, например на базе частной облачной среды OpenStack.

3. Развертывание среды OpenStack показало ее работоспособность и возможность значительного масштабирования при необходимости одновременной работы большого количества обучаемых. В частности проведенное тестирование показало возможность одновременной работы на одном сервере с 24 потоковым процессором и 144 Гб оперативной памяти не менее чем 40 обучаемых.

5. В качестве ЭВМ в компьютерных классах можно использовать без потери функциональности и производительности ПК на базе микроЭВМ Raspberry Pi 3 с ОС Raspbian и клиентом X2Go для удаленного доступа к графическому интерфейсу Linux в виртуальных машинах облака OpenStack. Данное решение позволяет устранить почти полностью проблему шума и выделения тепла от работающих ЭВМ в компьютерных классах с одновременным значительным увеличением производительности и подготовки рабочего места к реализации процесса обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Влияние информационных технологий на качество профессиональной подготовки в вузе [Текст] / Н. В. Филимонова, А. В. Шляпкин // Вестник педагогических инноваций. - 2010. - № 3. - С. 46-50.

2. Тарабрин О.А., Очеповский А.В., Кириллова А.В. Концепция спецкурса обучения студентов работе с программными пакетами по автоматизированному проектированию // Ученые записки ИУО РАО. 2006. № 20. С. 112-113.

3. Санитарные нормы СН 2.2.4/2.1.8.562-96 «Шум на рабочих местах, в помещениях жилых, общественных зданий и на территории жилой застройки» (утв. постановлением Госкомсанэпиднадзора РФ от 31 октября 1996 г. N 36). - [Электронный ресурс]. Режим доступа: Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/4174553/#ixzz4yQ8sc1ZL>.

4. Проектирование программного обеспечения (Software Design по SWEBOOK). - [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://swebok.sorlik.ru:80/2_software_design.html#_2-6.

5. Peter Mell and Timothy Grance (September 2011). The NIST Definition of Cloud Computing (Technical report). National Institute of Standards and Technology: U.S. Department of Commerce. doi:10.6028/NIST.SP.800-145. Special publication 800-145.

6. Реализация облачных вычислений – актуальная задача развития информационно-вычислительных сетей / Л.А. Бакст, О.К. Бурляева, В.В. Кузнецова, Е.В. Малышева // Профессиональные инновации. – No 7. – 2013. – С. 26-36.

7. Andrei Maksimov Сравнение цен публичных облачных провайдеров России (сентябрь 2017).- [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://dev-ops-notes.ru/cloud/сравнение-цен-облачных-провайдеров/?utm_source=MD&utm_medium=dev-ops-notes.ru&utm_campaign=SNAP%2Bfrom%2BDev-Ops-Notes.RU.

8. Виртуальные сервера VPS/VDS. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cloudlite.ru/hosting>.

9. Шмойлов Д.В. Облачные вычисления: актуальность и проблемы / Д.В. Шмойлов // Электронное научное периодическое издание «Электроника и информационные технологии». – No 1 (10). – МГУ им. Н.П. Огарева, Саранск, 2011. – 7 с.

10. VMware vSphere. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.vmware.com/ru/products/vsphere.html>.

11. RHEV (Red Hat Enterprise Virtualization). - [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ru.bmstu.wiki/RHEV_\(Red_Hat_Enterprise_Virtualization\)](http://ru.bmstu.wiki/RHEV_(Red_Hat_Enterprise_Virtualization)).

12. Azure Stack. - [Электронный ресурс]. Режим

доступа: <https://azure.microsoft.com/ru-ru/overview/azure-stack/>.

13. Таллоч Митч и команда Windows Azure Знакомство с Windows Azure. Для ИТ-специалистов/ Таллоч М.; пер. с англ. – М. : ЭКОМ Паблишерз, 2014. – 154 с.: ил.

14. Open-Source Virtualization Platform ProxmoxVE. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.proxmox.com/en/proxmox-ve>.

15. Официальная документация Apache CloudStack. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cloudstack.apache.org/projects/cloudstack-installation/en/4.9/>.

16. OpenStack is open source software for creating private and public clouds. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.openstack.org/>.

17. ICL Services Преимущества концепции облака OpenStack и его отличие от традиционной архитектуры. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://habrahabr.ru/company/icl_services/blog/280428/.

18. Kernel Virtual Machine (KVM). - [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.linux-kvm.org/page/Main_Page.

19. OpenStack Installation Guide. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.openstack.org/install-guide/index.html>.

20. Raspberry Pi 3 Model B. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.raspberrypi.org/products/raspberry-pi-3-model-b/>.

21. Raspbian for Raspberry Pi. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.raspberrypi.org/downloads/raspbian/>.

22. Raspbian. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.raspbian.org/>.

23. What Can I do with X2Go. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://wiki.x2go.org/doku.php/doc:success-stories:start>.

24. NetBeans IDE. - [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://netbeans.org/features/index.html>.

Статья поступила в редакцию 21.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.02

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОИСК НОВЫХ ПОДХОДОВ

© 2017

Левина Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физики, математики и методики обучения
Лисачкина Валентина Николаевна, доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и психологии
Павловский Василий Алексеевич, доктор технических наук,
профессор кафедры педагогики и психологии

Самарский государственный социально-педагогический университет

(443099, Россия, Самара, улица Максима Горького, 65/67, e-mail: vasily.pavlovskiy@icloud.com)

Аннотация. Переход от неклассической науки к постнеклассическому этапу ее развития связан со сменой научной парадигмы и приводит в системе образования к кардинальным изменениям. Одно из них связано с тем, что каждый педагог имеет возможность внести свой вклад в преобразование системы обучения и воспитания, предлагая новые курсы, обновляя содержание, применяя новые методы обучения. Но зачем нужны эти перемены? Почему нельзя обойтись прежними, проверенными временем методами, подходами, технологиями? Ответ понятен – в образовании сложилась новая ситуация. Большую обеспокоенность, например, вызывает состояние экологического образования. Поиски выхода из сложившейся ситуации понуждают педагогов подбирать новые подходы, применять технологии и методики, позволяющие в не самых благоприятных условиях добиться значительных результатов. В статье излагается опыт экологического образования студентов – гуманитариев Самарского государственного социально-педагогического университета, обосновывается успешность разработанной модели непрерывного экологического образования.

Ключевые слова: образование, экология, технология, внеаудиторные формы, культурологический подход, высшее образование, проектная технология, постнеклассическая картина мира, формирование экологической культуры, экологический кризис, творческий подход, образовательная траектория.

THEORY AND TECHNIQUE OF ECOLOGICAL EDUCATION: SEARCH OF NEW APPROACHES

© 2017

Levina Svetlana Viktorovna, candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor of physics, mathematics and methods of teaching
Lisachkina Valentina Nikolaevna, doctor of pedagogical Sciences,
Professor of the Department of pedagogy and psychology
Pavlovsky Vasily Alekseevich, doctor of technical Sciences, Professor,
Department of pedagogy and psychology
Samara state pedagogical University

(443099, Russia, Samara, street of Maxim Gorky, 65/67, e-mail: vasily.pavlovskiy@icloud.com)

Abstract. The transition from non-classical science post-non-classical stage of its development is associated with the change of scientific paradigm and results in the education system to radically change. One of them is due to the fact that every teacher has the opportunity to contribute to the transformation of the system of training and education, offering new courses, updating the contents, applying new teaching methods. But why do we need these changes? Why not do the same, time-tested methods, approaches, technology-mi? The answer is clear – education in the new situation. Great concern, for example, evokes the state of environmental education. Finding a way out of this situation compels educators to find new approaches to apply technology and techniques in not the most favorable conditions to achieve significant results. The article presents the experience of environmental education of students in the Humanities Samara state socio-pedagogical University, explains the success of the developed model of continuous ecological education.

Keywords: education, ecology, technology, extracurricular forms, culturological approach, higher education, design technology, post-nonclassical picture of the world, the formation of ecological culture, ecological crisis, creativity, educational trajectory.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В настоящее время духовная культура в целом, наука и образование, в частности, претерпевают непростой переход к новой парадигме – меняется знаниевый фундамент, определяются актуальные направления развития, выявляются новые методы и подходы. Перед профессиональным педагогическим образованием встает задача обучения и воспитания грамотной, гуманистически сориентированной личности, которая будет способна понимать многообразие и сложность природных, социально – нравственных и духовных проблем. Особо среди них следует выделить *проблемы*, связанные с состоянием биосферы и охраной окружающей среды, сохранения здоровья людей. Высшая школа оказалась лицом к лицу с целым рядом трудностей: как сохранить хрупкий баланс между дифференциацией и интеграцией знания, как осуществить переход к новой синергетической парадигме в рамках отдельных учебных дисциплин, как осуществлять экологическое обучение и воспитание, формировать у учащихся экологическую культуру в рамках духовной культуры в целом?

Какую же стратегию следует избрать для преодоления возникших трудностей? Какие инновационные подходы помогут педагогу выйти самому и вывести уча-

щихся на новый уровень?

Анализ последних исследований, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор. Рассматриваемая проблематика включает в себя много важных вопросов, нашедших рассмотрение в: теории глобального эволюционизма и перехода к новой постнеклассической синергетической парадигме (Пригожин И., Хакен Г., Курдюмов С., Буданов В.) [1, 2, 3, 4]; исследованиях по теории культуры и путях ее перехода к картине мира (Лихачев Д.С., Степин В.С.) [5, 6, 7]; теории экологического образования в высшей школе (Глазачев С.Н., Суwegeина И.Т., Урсул А.Д.) [8, 9, 10, 11]; теории содержания педагогического процесса и его организации через проектный метод (Полат Е.С., Сергеев И.С.) [12, 13].

Формирование цели статьи. Целью представленной работы является краткий анализ проблем экологического образования в современной высшей школе и описание разработанной модели непрерывного экологического обучения и воспитания в педагогическом вузе.

Основные положения. Итак, высшая педагогическая школа сегодня должна подготовить квалифицированного специалиста, да и просто человека, соответствующего новой духовной культуре, способного понять ее и являться ее носителем. Главными чертами этой культу-

ры являются интегративный характер, нелинейность, представление о том, что природа повсеместно пронизана закономерностями различной степени общности. [14].

Приобщить учащихся к культуре такого рода достаточно трудная задача. Необходимо наличие у студентов широкого кругозора, владение ими понятийным аппаратом постнеклассической науки, знания о специфике ненаучных способов познания в духовной культуре и их связи друг с другом. Чрезвычайно актуальными в современной культуре являются проблемы экологического характера. Они действительно обостряются.

Рассуждая о возможных причинах этого обострения, Капица С. П. отмечал, что «главных, по его мнению, две: во-первых, это акцент на развитие в обществе материальной культуры - темп развития технологических процессов носит экспоненциальный характер и это приводит к взрывному кризису цивилизации, а во-вторых, существовавшее до сих пор в биосфере Земли равновесие уже перестает сохраняться» [15, С. 104]. Острый характер проблем «наглядно свидетельствует о том, что необходимо быстрое продвижение науки вперед, поиск новых подходов к получению знания о природе и месте человека в ней. Очень важно продолжать методично наращивать экологический потенциал науки и культуры в целом [15, С. 128]. Но с развитием экологии как науки, с экологическим образованием в средней и высшей школе сложилась непростая ситуация. Дело в том, что положение учебной дисциплины «Экология» в средней и высшей школе вызывает большую тревогу.

В 1994 году предмет был введен в Федеральный компонент и базисный учебный план государственно-образовательного стандарта, а в 1998 году перенесен в (школьный) региональный компонент образования. Этот факт, конечно, негативно сказывается на развитии экологического образования в средней школе. Но еще сложнее обстоит дело в высшей школе. В учебных планах вместо отдельной учебной дисциплины «Экология» был введен предмет «Биология с основами экологии», причем в качестве факультатива. В силу этого уровень экологической подготовки студентов в вузах оказывается абсолютно недостаточным. Каким же образом в сложившихся условиях не упустить экологическую составляющую естественнонаучного образования, достичь необходимого уровня экологической подготовки? И как сделать это в условиях новой культуры, новой парадигмы, новой картины мира? Выход, по нашему мнению, должен состоять в создании системы экологического обучения и воспитания, которая обеспечит целостность педагогического процесса, даст возможность показать учащимся «Вселенную как целое», докажет им, что мир един и связан многочисленными внутренними связями, так что невозможно затронуть ни одного важного вопроса, не коснувшись при этом множества других.

С 2011 года в учебные планы вузов введена новая учебная дисциплина «Естественнонаучная картина мира», являющаяся обязательным компонентом в подготовке бакалавров по гуманитарным направлениям. Она призвана содействовать получению широкого базового образования, способствующего разностороннему развитию личности. [16, С. 3]. Ее основное назначение – достижение высокого и устойчивого уровня профессионализма через фундаментализацию естественнонаучного образования. Общий замысел дисциплины состоит в том, чтобы представить естествознание как феномен мировой культуры. Интеграция накопленного знания в рамках этой дисциплины естественна и гармонична, даже наименование предмета говорит о целостном образе, формирующемся в сознании людей. Очевидно, что картина мира формируется в рамках единой культуры, а значит и неоспоримо участие всех отраслей в ее становлении.

Системообразующую роль в современной картине мира выполняет экологическое знание. Перед педаго-

гом при изучении данной дисциплины стоит множество задач, справиться с которыми в рамках отведенного количества часов крайне сложно.

Один из выходов может состоять в использовании проектной технологии на олимпиадах по данной учебной дисциплине. Олимпиада сегодня – это не только возможность проверить творческие способности столь необходимые будущим педагогам. Это еще и уникальная возможность в предельно сжатые сроки познакомиться с достаточно богатым материалом по изучаемому предмету [17]. Олимпиады действительно помогают педагогу решить проблему нехватки времени, пропагандируют научные знания, позволяют правильно сориентировать их как в дальнейшей профессиональной деятельности, так и в личной жизни [18].

В Самарском государственном социально-педагогическом университете созданы оптимальные условия для участия студентов в предметных олимпиадах и конкурсах, причем формы их проведения могут быть разные. Многолетний опыт проведения предметных олимпиад позволяет сделать вывод о том, что самым эффективным является проектный метод. Как отмечала Полат Е.С.: «...Это истинно педагогическая технология, гуманистическая не только по своей философской и психологической сущности, но и в чисто нравственном аспекте» [12].

О достоинствах проектной технологии, ее плюсах и минусах писали многие педагоги. Отметим еще раз, что она способствует развитию таких качеств личности учащихся, как самостоятельность, инициативность, способность к творчеству; она позволяет выявить их интересы и потребности, а кроме того самостоятельно освоить серьезный, с научной точки зрения, материал. Учащиеся учатся видеть возникающие в реальной действительности проблемы и искать пути их рационального решения; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены в окружающей их действительности. В проекте параллельно с научной (познавательной) стороной всегда присутствует эмоционально-ценностная и творческая стороны. Именно этот компонент и позволяет включать в круг рассматриваемых вопросов достижения других отраслей духовной культуры, определяет, насколько значим для учащихся проект и как самостоятельно он выполнен. Студенты часто и с большим интересом выбирают именно темы проектов экологической направленности. Тематика работ, на наш взгляд, органично вытекает из существующей в педагогике классификации проектов. *Экскурсионные проекты*, как правило, посвящены изучению проблем, связанных с состоянием окружающей природы и общественной жизнью. Примерами подобных проектов являются: «Видеоэкология урбанизированной среды», «Экологическая тропа в условиях урбанизации». *Повествовательные проекты* – такие, разрабатывая которые, учащиеся «получают огромное удовлетворение от рассказа в самой разнообразной форме – устной, письменной, вокальной, художественной, музыкальной» [19]. Этот вид проектов – настоящее благодатное поле для интеграции всех отраслей духовной культуры. Примером подобного проекта является: «Вечер на Волге. Размышления». *Конструктивные проекты* нацелены на создание конкретного, полезного продукта. В качестве примера можно привести следующий: «Мой уютный дом. Как его создать?». Сергеев И.С. предлагает несколько иную классификацию проектов по доминирующей деятельности обучающихся [13]. Она включает в себя следующие виды. *Практико-ориентированный проект* – направлен на решение социальных задач, отражающих интересы участников проекта или внешнего заказчика. Примером подобного проекта является: «Спаси ему жизнь. Памятник природы – пруд «Сухой». *Исследовательский проект* по структуре напоминает научное исследование. Он должен быть направлен на решение творческой, исследовательской проблемы с заранее известным решением и предполагает нали-

чие основных этапов, характерных для научного исследования. В качестве примера можно привести проект: «Экология материнства». *Информационный проект* - направлен на сбор информации о каком-либо объекте или явлении с целью анализа, обобщения и представления информации для аудитории. Пример: «Экологические проблемы родного города». *Творческий проект* - предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к его выполнению и презентации результатов. Примером подобного проекта является: «Самарская Лука - удивительная и неповторимая». Конечно, говоря о классификации, на практике обычно нельзя получить тот или иной проект в чистом виде, можно говорить лишь о доминирующей его направленности.

Очень важным этапом является представление педагогом требований к проекту. Наша работа в этом направлении позволяет дать следующие рекомендации. Главными требованиями должны быть следующие: актуальность выбранной темы для самого автора (группы), ее обоснованность, выявление проблемы; определение цели и задач проекта и утверждение индивидуальной образовательной траектории; проведение собственных исследований с опорой на краеведческий материал, всесторонний анализ полученных результатов, формулировка выводов; предложения по решению выявленной проблемы; представление проекта в виде электронной презентации, содержащей результаты исследований, и наглядного пособия (альбома, стенда), которое может успешно использоваться во время практики в школе. Заранее должны быть определены и представлены учащимся критерии оценивания проекта: формулировка темы (корректность, соответствие заявленной общей теме проекта, проблемный характер, интересное звучание); убедительность обоснования актуальности исследуемой проблемы; степень активности каждого участника проекта; глубина проникновения в проблему; междисциплинарность; эстетичность оформления проекта; доступность и оригинальность представления проекта; уровень и объем собственных исследований участников проекта; корректность формулировки выводов и их соответствие содержанию проекта. Не маловажное значение имеет и обсуждение проекта, участие аудитории в его рассмотрении. Это тоже важная часть работы и она, соответственно, может быть оценена.

Заключение.

1. Наше время характеризуется сменой традиционной парадигмы общего образования. Жизнь требует от выпускников интеллектуального и нравственного развития, критического и творческого мышления, умения работать с информацией, а также ответственности, инициативности и самостоятельности. Будущие педагоги нуждаются в экологических знаниях, умениях применять их в профессиональной деятельности.

2. Достаточный уровень экологической культуры выпускников может быть достигнут только в том случае, если в вузе будет создана система непрерывного экологического обучения и воспитания. Представленная нами модель экологического образования является трехуровневой и включает в себя: экологизацию содержания отдельной учебной дисциплины (*первый уровень*); на основе полученных знаний об общих закономерностях организации природных экосистем более глубокое проникновение в социально и лично значимую проблему (*второй уровень*); преобразование полученного знания и результатов проведенного исследования в профессионально значимый и полезный продукт (методическая копилка будущего учителя) (*третий уровень*).

3. Особую роль в изучении отдельно значимой проблемы играют инновационные педагогические технологии: творческие конкурсы, конференции, предметные олимпиады, и, конечно, метод проектов. Этот метод в полной мере показал свою эффективность, он обладает большими потенциальными возможностями: развивающими, обучающими, воспитательными и психологиче-

скими.

4. Картина мира формируется в рамках единой духовной культуры, поэтому необходимым условием успешности экологического образования будущих учителей является интегративный подход, при котором не только осуществляется рациональное познание, но и уделяется внимание чувственному восприятию рассматриваемых проблем. Знания разных отраслей духовной культуры должны переплетаться друг с другом. Идеи ученых: Вернадского В.И., Моисеева Н.Н., Реймерса Н., Коммонера Б. дополняются созвучными идеями философов и богословов: С. Булгакова, В. Соловьева, П. Флоренского, П. Тейяра де Шардена. В сознании учащихся должна сформироваться целостная картина мира. Экологическая культура может быть сформирована только в рамках единой духовной культуры.

5. В рамках рассматриваемой проблемы остается множество вопросов. Например, как использовать проектный метод при ограниченном количестве аудиторных занятий, как и где педагогам овладевать мастерством этой технологии, как решать проблему нехватки элементарных научных знаний у студентов и финансирования. Но даже при наличии этих сложностей, предложенная модель экологического образования в педагогическом вузе показала свою эффективность, она заслуживает внимания и может быть использована в профессиональной подготовке будущих учителей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. — Москва: «Прогресс», 1986. — 432 с.
2. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: учение о взаимодействии. — Ижевск: ИКИ, 2003. - 320 с.
3. Курдюмов С. П., Князева Е. Н., «Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и своё будущее».- Москва: УРСС, 2011. — 238 с.
4. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Изд.-3-е доп.- Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. - 240 с.
5. Лихачев Д.С. Земля родная: книга для учащихся. — Москва: «Просвещение». - 1983. - 256 с.
6. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность. — Москва, 2003. - 237 с.
7. Степин В.С. Цивилизация и культура. — СПб.: СПб Г У П, 2011. -184 с.
8. Глазачев С. Н. Экологическая культура учителя: исследование и разработки экогуманитарной парадигмы.- Москва: «Современный писатель», 1998. — 432 с.
9. Глазачев С. Н. Экологическая культура и образование: очерки социальной экологии: учебное пособие для учащихся лицеев, гимназий, колледжей, студентов педагогических училищ, институтов и университетов. - Москва: «Горизонт», 1999. (Экология для гуманитариев).
10. Суровегина И.Т., Сенкевич В.М. Экология и мир. Методическое пособие для учителя.- Москва: «Новая школа», 2003.- 138 с.
11. Урсул А.Д., Демидов Ф.Д. Образование для устойчивого развития: научные основы. - Москва: «Аркти», 2004.- 179 с.
12. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Пособие для педагогов. - Москва: «Академия», 2010.- 221 с., - С. 12-16.
13. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность? - Москва: «Аркти», 2005. — 177 с., С.21-23.
14. Клягин Н.В. Современная научная картина мира. - Москва: «Наука», 2009. - 201 с., С.38.
15. Капица С. П. Курдюмов С. П. Синергетика и прогнозы будущего. - Москва: «Наука», 1990. — 194 с.
16. Дюльдина Э.В. Естественнонаучная картина мира. — Москва: «Академия», 2012, - 255 с., С.3
17. Вахитова Г.Х. Предметные олимпиады как способ повышения качества образования студентов педаго-

гических вузов//Научно-педагогическое обозрение № 1, 2013, с. 38-41.

18. Султанова Г.Х. Проектирование и реализация олимпиад по педагогике в военном вузе// Диссертация на соис. уч. степ. канд пед наук, 2015. - 211 с., - С. 47

19. Крупенина М.В., Игнатъева Б.В. На путях к методу проектов. – Москва: «Новая Москва», 2006. – 137 с., С. 7-10.

Статья поступила в редакцию 04.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ВО ВЬЕТНАМЕ

© 2017

Льонг Мань Ха, аспирант Амурского государственного университета
Tan Trao University

(Вьетнам, Туйен Куанг, Университет, e-mail: ha.cdtq@gmail.com)

Лейфа Андрей Васильевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Психология и педагогика»
Амурский государственный университет

(675027, Россия, Благовещенск, Игнатьевское шоссе, 21, e-mail: Aleifa@mail.ru)

Аннотация. В статье дается обзор истории развития и формирования системы профессиональной подготовки кадров по социальной работе во Вьетнаме в аспекте исторического развития страны. Профессиональная подготовка социальных работников во Вьетнаме прошло через несколько этапов его развития: После августовской революции 1945 года, после Женевских соглашений, стадии кризиса, стадии возрождения и развития, этапа открытия национального обновления, развития и интеграции мира. Обучение социальной работы как профессии во Вьетнаме началось во время колонизации Францией. В процессе исторического развития страны профессиональная подготовка во Вьетнаме изменялась и развивалась на основе культурных традиций Вьетнама. В настоящее время подготовка по социальной работе является одной из важнейших стратегий развития страны в целом и социального сектора в частности в контексте международной интеграции и социального обеспечения.

Ключевые слова: социальная работа, формирование социальной работы, обучение, социальная защита.

ORIGIN AND THE STAGES DEVELOPMENT OF TRAINING SOCIAL WORKERS IN VIETNAM

© 2017

Luong Manh Ha, post-graduate student Amur State University
Tan Trao University

(Vietnam, Tuyen Quang City, University, e-mail: ha.cdtq@gmail.com)

Leifa Andrey Vasilievich, doctor of pedagogical sciences, professor of the department "Psychology and Pedagogy"
Amur State University

(675027, Russia, Blagoveshchensk, Ignatievskoe shosse, 21, e-mail: Aleifa@mail.ru)

Abstract. This article gives an overview of the history of development and the formation of the training system on social work in Vietnam in the aspect of the country's historical development. The training on social work in Vietnam has gone formation and through several stages in its development such as: After the August 1945 revolution, after the Geneva agreements, stage of the crisis, stage for the revival and development and stage of the opening of the national renewal, development and integration today. Training professional social work in Vietnam has originated from France. But through various stages of development historical of the country, it has changed and developed following of the separate traits with cultural traditions of Vietnam. Currently, the training on social work is one of the most important strategies to develop the country in general and the social work sector in particular in the context of international integration and social security.

Keywords: Social work training, the formation of social work, training, social protection.

Введение

Развитие системы высшего профессионального образования в области социальной работы в Российской Федерации определяется мировыми тенденциями глобализации. В сентябре 2003 г. Российская Федерация официально присоединилась к Болонскому процессу, в рамках которого предстоит осуществить реформирование российского образования с целью продвижения его к открытости мирового сообщества и интеграции в мировую систему образования.

Одним из приоритетов развития в области научных исследований и образования названа цель: содействовать интеграции и углублению сотрудничества в рамках создаваемого пространства высшего образования в соответствии с основными положениями болонского процесса. Исходя из этого, важным является изучение мирового опыта профессиональной подготовки социальных работников, в том числе стран азиатско-тихоокеанского региона. Многие из этих стран демонстрируют устойчивый социально-экономический рост, который позволяет показать не только цифры развития, но и особенности решения данной проблемы, в том, числе в профессиональную подготовку для социальной сферы.

С начала XX века профессиональная подготовка социальных работников в мире была направлена на решение проблем общества возникающих в процессе индустриализации и модернизации страны. На протяжении 100 лет социальные работники играют незаменимую роль в оказании социальной поддержки и помощи людям. Они присутствуют в большинстве сфер жизни людей от образования, здравоохранения, правосудия и правоохранительных органов до обеспечения прав граждан. Формирование и развитие социальной работы во Вьетнаме проходит по правилам, принятым во всем

мире. Она формируется на основе добрых чувств между людьми и строится на основе традиций Восточной Азии. Тем не менее, подготовка социальных работников во Вьетнаме имеет ряд отличительных особенностей:

- 1) социальная работа во Вьетнаме основана на древних традициях взаимопомощи в обществе;
- 2) она связана с потребностями общества;
- 3) обучение социальной работе во Вьетнаме пришло из Франции.

1. Зарождение системы профессиональной подготовки социальных работников во Вьетнаме. Формирование и развитие социальной работы во Вьетнаме имеет многолетнюю историю, которая была основана на тысячелетней культуре и традициях вьетнамского народа по оказанию помощи в трудные времена.

Вьетнам имеет давнюю традицию оказания взаимной помощи в обществе. В бывшем феодальном государстве существовали законы, регулирующие оказание помощи людям с ограниченными возможностями и одиноким престарелым [1, С.15]. Гражданский кодекс династии Ле (XV век), статья 722 «В городах, деревнях, если бедные были голодные, бездомные, больные, местные органы власти должны были обязаны оказывать помощь и предоставление социальных услуг для них, такие как: предоставление продуктов питания и социального жилья» [2, С.18].

Первым признаком профессиональной подготовки в социальной сфере во Вьетнаме стало появление социальных работников, монахинь и тех, кто прошел обучение во Франции по базовым знаниям и навыкам в социальной работе. После обучения во Франции, они осуществляли профессиональную деятельность во Вьетнаме. Как правило, они служили французскому правительству во время колониального правления. [3, С.85].

2. *Этапы развития системы профессиональной подготовки социальных работников во Вьетнаме.* Анализ научной литературы по истории развития социальной работы во Вьетнаме и научные исследования ученых в стране и за рубежом позволило нам разделить профессиональную подготовку социальных работников на несколько этапов:

1) *Профессиональная подготовка социальных работников во Вьетнаме после революции августа 1945 года по 1954 год.* Профессиональная подготовка социальных работников на этом этапе имела следующие основные особенности: на севере Вьетнама обучению и развитию социальной работы не уделялось особого внимания, а подготовка социальных работников носило хаотичный характер.

Многие исследователи истории развития системы профессиональной подготовки социальных работников во Вьетнаме, такие как: Нгуен Оан (2002), Май Тхи Ким Тхань (2005), Буй Тхи Суан Май (2012) раскрыли основные причины такого развития социальной работы на севере Вьетнама:

1. В 1940-х годах XX века Север Вьетнама находился под властью французских колонизаторов. Система социального обеспечения оставалась рудиментарной, в значительной степени, основанной на защите общины, деревень и коммун. Профессиональная подготовка социальных работников во Франции была очень далека от этнических тенденций, не готовила социальных работников для решения социальных проблем миллионов бедных, неграмотных и безработных [4, С.125]. Фундаментальной причиной такого положения является отказ нового правительства от социальной работы по причине ее возникновения во Франции.

2. На юге Вьетнама в этот период профессиональное обучение социальных работников проходило в большем количестве специальных центров, учреждений, школ социальной работы, которые были созданы во многих районах страны.

Профессиональная социальная работа во Вьетнаме появилась довольно рано на юге Вьетнама. В 1947 году Миссионерская ассоциация монахов Винь Сон, под эгидой Французского епископского совета, основала школу социальной работы под названием Каритас. Регулярные профессиональные курсы продолжались от одного года до трех лет. За период обучения курсанты получали знания и навыки, необходимые для обслуживания французских агентств и центров социальной работы, таких как: социальные рабочие кабинеты, больницы и школы Франции [5]. Это была первая учебная школа социальной работы во Вьетнаме для руководящего персонала социальной работы и социальных работников [6].

Таким образом, на юге Вьетнама, наиболее яркой характерной чертой в этот период был быстрый рост числа подготовленных социальных работников.

2) *Система обучения социальной работы во Вьетнаме после Женевского соглашения (1954 - 1975).* После разделения Вьетнама в 1954 году вьетнамская социальная работа стала развиваться в двух разных направлениях. На Севере, с 1954 по 1975 годы, Социалистическая Республика Вьетнам не признавала профессиональную социальную работу как необходимый сектор (Лан, 2011) [7, С.156].

В отличие от этого, в Южном Вьетнаме, после Женевского соглашения, американские военные заменили французскую армию, они построили правительство Южного Вьетнама с новым стилем колониального господства. Южно-вьетнамское правительство поддерживало учреждения социальной работы, которые были созданы и развиты французскими колонистами. Например, социальные палаты французского консульства были созданы в 1957 году французским епископом, преподобным Жаном Кассейном [8, С.22].

В этот период были открыты большое количество университетов и образовательных центров. Например, в

1957 году создана Школа управления социальными работниками армии. Учебная программа этой школы была сосредоточена на обучении в области управления и реализации социальных услуг в армии. Школа молодежи для социальных служб под руководством Буддийской ассоциации Южного Вьетнама была основана в 1965 году, которая внедрила новые учебные программы и модели социальной работы на Филиппинах. В 1968 году при Министерстве социальных дел и при содействии Организации Объединенных Наций была создана Национальная школа социальной работы [9, С.38].

После 1975 года профессиональная подготовка социальных работников на всей территории Юга и Сайгона была прекращена. Причинами являлись: 1) страна после объединения двух частей Севера и Юга в 1975 году попала в период великого экономического, социально-культурного кризиса. В результате этого большое число социальных работников оказались без работы и были вынуждены искать работу в другой сфере, чтобы обеспечить свою жизнь; 2) роль социальной работы в государстве на новом этапе была непонятная. Считалось, что в условиях социализма социальных проблем не существует, поэтому нет необходимости проводить обучение [10].

3) *Система социальной работы во Вьетнаме на этапе наибольшего кризиса в стране (1975 - 1985).* После объединения двух частей Юга и Севера, Вьетнам строил и развивал страну по пути социализма. Из-за изменений в политике страны, а также экономического и культурного кризиса, профессиональное обучение социальных работников в этот период практически не осуществляется.

Согласно (Нгуен Хыу Тан, 2005, ЮНИСЕФ Вьетнам, 2014) в этот период Правительство Вьетнама проводит политику непризнания внешней политики и опыта в области образования зарубежных стран. Новое правительство Вьетнама считало, что развиваясь по пути социализма, не будет больше социальных проблем [11, С. 321].

Правительство Ханоя взяло под контроль учебные заведения старого правительства, устраняя религиозное влияние в этих школах и удаляя учебные программы обучения, которые применялись в рамках старого режима. Вместо этого на всей территории страны вводилась новая программа обучения [12].

Нгуен Оан (2002) считает, что это был самый сложный период профессиональной подготовки социальных работников во Вьетнаме. Она указала следующие причины сложившейся ситуации: после объединения страны большая часть экономической и социальной деятельности Южного Вьетнама полностью прекратилась. Руководство страны считало, что обучение социальных работников должно проходить по новому, по вьетнамскому. В результате было отменено обучение социальных работников, которое строилось на основах западного капитализма (учебные программы, учебники, учебные материалы) [9, С.37.38].

Становление профессионального обучения социальных работников на данном этапе считается самым сложным периодом по сравнению с предыдущими этапами. Многие исторические документы о профессиональной подготовке социальных работников, учебные программы, учебники и т. д. были уничтожены или запрещены. Поэтому многие события, сроки и деятельность этого научного направления неточны или неясны.

4) *Возрождение и развитие профессиональной подготовки социальных работников во Вьетнаме в период с 1986 по 2000 годы.* Многие исследователи полагают, что это этап возрождения и развития профессиональной подготовки социальных работников во Вьетнаме. На этом этапе социальная работа имеет три основные характеристики:

1. *Основные причины возрождения и развития профессиональной подготовки социальных работников во*

Вьетнаме: Непосредственное влияние на этот процесс оказало развитие социальной работы во многих странах мира, социальные работники продемонстрировали огромную роль и внесли большой вклад в процесс строительства и развития стран, многие действующие вьетнамские социальные работники на этом этапе поняли, что они работают без достаточной теории или навыков. Поэтому была проведена большая кампания по профессиональной подготовке в социальной сфере. Важным являлось, что ряд опытных профессионалов, обученных социальной работе на предыдущих этапах (Нгуен Тхи Оан), успешно лоббировали в правительстве вопросы, связанные с профессиональной подготовкой социальных работников в стране [13, С.6].

2. *Трудности и проблемы в профессиональной подготовке социальных работников на данном этапе.* Несмотря на то, что профессиональная подготовка социальных работников во многих странах мира была на высоком уровне, этот опыт нельзя было скопировать и применить в чистом виде во Вьетнаме. Сложности заключались в организации стажировок для студентов в другие страны для изучения социальной работы. Значительное количество преподавателей и инструкторов в Хошимине были перегружены практической работой, поэтому они не могли глубоко изучить теоретический материал. Многие социальные работники ушли из этой сферы деятельности, так как заработная плата не обеспечивала достойный уровень их жизнь [9].

3. *Характеристика профессиональной подготовки социальных работников в центрах, ассоциациях и университетах на этом этапе.* После принятия Правительством решения о профессиональной подготовки социальных работников во Вьетнаме было разрешено начать обучение социальных работников. Правительство стало проводить политику в поддержку организации профессиональной подготовки социальных работников по всей стране. Это решение послужило возвращению в сферу социальной работы многих международных организаций, неправительственных организаций и высококлассных специалистов.

Государство прилагало большие усилия для решения и сокращения социальных проблем в обществе. Постепенно стала восстанавливаться и развиваться профессиональная подготовка социальных работников. Научно-исследовательская деятельность и обучение в области социальной работы все чаще привлекали внимание многих организаций и отдельных лиц внутри страны и за ее пределами [14, С.24].

Таким образом, на данном этапе профессиональная подготовка социальных работников во Вьетнаме стала важной задачей государства. Однако, профессиональная подготовка социальных работников велась не в полном объеме, так как не было стандартной программы обучения, утвержденной правительством и многие вузы сами разрабатывали профессиональные курсы по подготовке социальных работников. Тем не менее, социальная работа на этом этапе считается базой для ее развития на следующих этапах.

5) *Обучение профессиональной социальной работе во Вьетнаме на этапе развития и интеграции в мире (2001-по настоящее время).* Профессиональная подготовка на данном этапе оценивается исследователями, как «... самый сильный и самый разнообразный этап развития, чем предыдущие стадии». Этот этап имеет четыре основные характеристики:

Во-первых, в период глобальной интеграции Вьетнам построил систему правовой базы по управлению государственной профессиональной подготовкой кадров в сфере социальной работы. В 2004 году Министерство образования и профессиональной подготовки Вьетнама разработало первый учебный план для подготовки специалистов по социальной работе на уровне бакалавра в колледже. 25 марта 2010 года премьер-министр одобрил проект № 32/2010/QĐ-TTГ по развитию профессиональной

ной подготовки социальных работников во Вьетнаме (период 2010-2020 гг.), был выпущен совместный циркуляр № 09/2013 / TLTТ между Министерством труда, инвалидами, социальными делами и Министерством внутренних дел, который был обнародован и применен по всей стране. В этом циркуляре предусмотрено выполнение ряда функций и задач по организации центров по предоставлению государственных услуг в социальной сфере и т.д.

Во-вторых, идет развитие и расширение системы университетов и общественных организаций для профессионального обучения социальных работников. В 2003 году был создан факультет социальной работы и общественного развития университета Далат, в июне 2006 года более 150 студентов окончили этот факультет. Открытый университет Хошимина был первой школой, где была введена программа профессиональной подготовки социальных работников со степенью бакалавра. Профессиональная подготовка социальных работников стала осуществляться в университете труда и социальных дел, в Ханойском университете социальных наук и гуманитарных наук, в Ханойском педагогическом университете, в Винь университете, в Ние университете, в Кви Нхон университете, в Далат университете и др. В частности, в Ван Хиенском университете и университете Тон-Дук-Тханг была включена в учебные планы, дисциплина «социальная работа» у будущих бакалавров в области социологии [2, С.23.24].

В-третьих, в современном процессе международной интеграции профессиональная подготовка социальных работников с высоким уровнем (степень магистра, доктора) является острой необходимостью для Вьетнама. Ханойский университет социальных наук и гуманитарных наук является ведущими крупным учебным центром в области социальных и гуманитарных наук, который готовит социальных работников на уровне магистратуры и докторантуры. В настоящее время в этом университете профессиональная подготовка социальных работников идет на высоком уровне. В первый год обучения социальных работников в этом университете было подготовлено 93 студента с квалификацией бакалавра (2011) и число обученных студентов увеличивалось с каждым годом. Это было большим достижением, доказывающим зрелость подготовки специалистов социальной работы в этом университете [15, С.276]. Профессиональная подготовка социальных работников во Вьетнаме на этом этапе осуществляется по различным формам обучения (очная и заочная), с присвоением специалистам разного уровня квалификации. Профессиональная подготовка социальных работников осуществляется через, краткосрочные учебные курсы, среднее профессиональное образование, бакалавриат и магистратуры.

В-четвертых, идет укрепление и расширение международного сотрудничества в области профессиональной подготовки социальных работников. Доступ вьетнамских специалистов к программам повышения квалификации в мировом образовании - это одна из важнейших задач для университетов во Вьетнаме.

В 2010 году Университет социального труда Вьетнама создал совместную программу профессиональной подготовки с Университетом Женщин на Филиппинах. Данная образовательная программа была создана для профессиональной подготовки магистров социальной работы со сроком обучения два года (2010-2011 гг.) в Ханое и Хошимине. Совместная образовательная программа проводилась профессорами с многолетним опытом в области социальной работы не только в Республике Филиппины, но и в других странах Азии. Образовательная программа включала 16 предметов и преподавалась на английском языке [2, С.23.С.24].

16 декабря 2013 года премьер-министр Вьетнама одобрил и обнародовал документ № 2448 / QĐ-TTГ «План международной интеграции в области профессионального образования и подготовки кадров Вьетнама в

период 2013-2020 гг.». Это стало основой для интеграции образовательных программ подготовки социальных работников в университетах Вьетнама с образовательными программами других стран [16, С.54].

Таким образом, на данном этапе профессиональной подготовки социальных работников во Вьетнаме была стандартизирована программа профессиональной подготовки, процесс профессиональной подготовки строился на опыте передовых зарубежных образовательных программ, сохраняя особенности развития социальной работы как профессиональной деятельности, национальные традиции и культуру.

3. *Трудности и проблемы, с которыми профессиональное обучение социальных работников во Вьетнаме сталкиваются на данном этапе.*

1) Спрос на социальную работу во Вьетнаме очень высокий. Однако, сегодня в стране социальные работники не отвечают профессиональным требованиям из-за низкого уровня профессиональных компетенций [17, С.15].

2) Социальная работа, как деятельность не получила широкого признания в обществе. Очень много людей рассматривают социальную работу, как благотворительность.

3) Практическая подготовка социальных работников находится на низком уровне, так как нет условий для прохождения практики, не хватает социальных центров, недостаточное количество преподавателей и инструкторов, помогающих студентам формировать навыки по социальной работе [17, С.15].

4) Слабая база нормативно-правовых документов для организации профессиональной подготовки во Вьетнаме.

5) Острая проблема трудоустройства студентов после окончания университета.

6) Профессиональное сотрудничество между Вьетнамом и другими странами ограничено.

4. *Профессиональная подготовка социальных работников во Вьетнаме, на наш взгляд должна:*

1) Организовать систему дополнительного образования (повышение квалификации и переподготовку) по программам социальной работы для руководителей и сотрудников социальных служб по всей стране [18, С.15].

2) Обеспечить профессиональную подготовку профессорско-преподавательского состава и научных работников в высших учебных заведения по социальным наукам [18, С.15].

3) Повысить информированность общества о важности и значимости социальной работы для развития и интеграции страны на данном этапе.

4) Совершенствовать политику и законы в области социальной работы, укреплять и расширять систему социальных услуг на территории всей страны.

5) Продолжить укрепление международного сотрудничества в области профессиональной подготовки по вопросам социальной работы со странами Азии и другими развитыми странами мира (предоставление стипендий для должностных лиц и преподавателей для обучения за рубежом; обмен программами обучения; учебное сотрудничество и др.).

5. Заключение

Профессиональная подготовка социальных работников во Вьетнаме прошло через несколько этапов: 1) после августовской революции 1945 года; 2) после Женевских соглашений; 3) стадии кризиса; 4) стадии возрождения и развития; 5) национального обновления, развития и интеграции мира. Обучение социальной работы как профессии во Вьетнаме началось во время колонизации Францией. В процессе исторического развития страны профессиональная подготовка во Вьетнаме изменялась и развивалась на основе культурных традиций Вьетнама.

В настоящее время подготовка по социальной работе является одной из важнейших стратегий развития стра-

ны в целом и социального сектора в частности в контексте международной интеграции и социального обеспечения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Юнисеф. Исследования людских ресурсов и потребности в обучении для развития социальной работы во Вьетнаме / Документы по национальным проектам развития, Ханой, 2005 – С.15.

2. Джулиана и Лё Чий Ан. Контекст строительства социальной работы во Вьетнаме / Некоторая теория социальной работы во Вьетнаме и Германии. Хошимин. 2012. – С.18.

3. Буй, Тхи Суан Май. Учебный план университета, Введение в социальную работу во Вьетнаме / Буй Тхи Суан Май, Труд - Общество, Ханой, 2010. – С.85

4. Джордж Сихо, Нгуен Тхи Оанх «Историческое развитие и особенности социальной работы в современном Вьетнаме» / Международный журнал социального обеспечения. Ханой, 2002. – С.125.

5. Май, Ким Тхань, «Введение в социальную работу»; университета Учебная программа / Май Тхи Ким Тхань, Образование, Ханой. 2012 – С. 67.

6. Лё, Чий Ан и Нган Нгуен-Мейер. Контекст социальной работы во Вьетнаме / Лё Чий Ан и Нган Нгуен-Мейер. Хошимин - 2012.

7. Каролин Нобл и Хань. Голоса образования в области социальной работы из пресс-конференции. ASIA - Тихоокеанский / Сиднейский университет. Австралия. 2011. – С.156.

8. Буй, Тхи Ким Тхань. Университет Биографическая книга. Введение социальной работы Вьетнам / Буй Тхи Ким Тхань. Ханой, 2011. – С.22

9. Нгуен, Тхи Оан, Социальная работа - наука, профессия / Нгуен Тхи Оан. Тхань Ньен, Ханой. 2012.С.37 – С.38.

10. Нгуен Тхи Оан, Историческое развитие и характеристики социальной работы в современном Вьетнаме / Нгуен Тхи Оан. Международный журнал социального обеспечения. Blackwell. 2002 год

11. Хоа Нгуен. История образования в социальной сфере во Вьетнаме / Хоа Нгуен. Международный журнал. 2014. - С 321.

12. Всемирный банк. Образование во Вьетнаме во время феодального и колониального периодов. / 10 лет предреформы (1975-1985) / <https://EDUCATION/>.

13. Дурст, Нгуен и Ле Хонг. Сравнительный анализ социальной работы во Вьетнаме и Канаде: Возрождение и обновление / Журнал сравнительной социальной работы. Канада. 2010. - С.6

14. Май, Тхи Ким Тхань. Внедрение социальной работы во Вьетнаме / Май Тхи Ким Тхань. Учебный план колледжа. Ханой. 2011. - С.24

15. Нгуен, Ким Хоа и Буй Тхань Минь. Обзор социальной работы в Вьетнаме / Международный рабочий документ - Международный день социальной работы. Ханой, 2012. - С.276.

16. Ву, Суан Хунг. Интеграция АСЕАН в профессиональное образование / Ву Суан Хунг. Журнал «Карьера и жизнь». Журнал № 75. Ханой, 2016. -С.54

17. Исследовательский центр - Социальная работа и развитие сообщества / Национальный проект «Наращивание потенциала для социальных работников в городе Хошимин» Текст , 2012.

18. Министерство труда, инвалидов и социальных дел. Проект по развитию профессии социальной работы в период 2016-2020 гг. / Ханой, 2016.-С.15.

Статья поступила в редакцию 13.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378:159.99

**ВЛИЯНИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ СТУДЕНТОВ
НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

© 2017

Метелева Лилия Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры
«Теория и методика преподавания иностранных языков и культуры»
Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: marsela_l.m@bk.ru)

Аннотация. Рассматривая вопрос об актуальных направлениях трансформации личностно-смысловых образований субъектов обучения (эмпатийности, интернального локуса контроля, самооценки) в процессе формирования коммуникативной компетентности посредством создания благоприятных психолого-педагогических условий и соблюдения принципов экзистенциальной и гуманистической психологии, мы получаем ориентиры для решения практических задач в рамках обеспечения психологического содержания процесса обучения иностранному языку. Формирование коммуникативной компетентности на основе соблюдения принципов экзистенциальной и гуманистической психологии позволяет найти инструмент для рационального овладения иноязычными средствами общения как способностью к правильному применению языковых средств и коммуникативных стратегий, соотносящихся с целями, местом, временем, сферами общения и социальным статусом собеседника. Стимулирование личностного роста позволяет активизировать эмоциональные, нравственные, интеллектуальные резервы в процессе формирования коммуникативной компетентности, развивать в обучаемых социальное сотворчество и возможность активно приобретать эффективные стратегии общения в рамках изучаемого языка. Переориентация интернальности, развитие эмпатии и поддержка самооценки обучаемых при организации поисковой и познавательной деятельности, позволяют развивать у студентов уверенность в собственных силах и способность к саморазвитию, определяющему более успешное формирование коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, экзистенциальная и гуманистическая психология, внутренний локус контроля, эмпатия, самооценка, трансакции, статусно-ролевой подход, личностный рост, коммуникативные стратегии, интеллектуальные и эмоциональные ресурсы, методы обучения.

**PERSONAL TRANSFORMATION INFLUENCE ON STUDENT'S COMMUNICATIVE
COMPETENCE IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING**

© 2017

Metelleva Liliya Alexandrovna, PhD (Psychology), Associate Professor
of «Theory and Practice of Foreign Languages Department»
Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: marsela_l.m@bk.ru)

Abstract. When concerning the issue of qualities related to student's personal transformation (empathy, locus of control, self-concept) in terms of communicative competence development, we have to create adequate conditions to support the process. These conditions should be based on principles of existential-humanistic psychology. It gives us an opportunity to follow the guidelines for solving practical problems and achieving the goals of relevant psychological support while working with these qualities. It helps students study a foreign language like a complicated system of communicative strategies appropriate to social requirements and linguistic goals of communication. Personal growth stimulation allows to reinforce students' emotional and intellectual resources within the process of communicative competence development. Students' self-confidence increases considerably when the significance of internal locus of control, empathy and self-concept support is taken into account and becomes one of the primary objectives for foreign language teaching. It results in getting more successful and effective way to develop student's communicative competence.

Keywords: communicative competence, existential-humanistic psychology, internal locus of control, empathy, self-concept, role and status approach, personal growth, communicative strategies, emotional and intellectual resources, teaching methods.

Понимание современных запросов высшего профессионального образования к процессу обучения студентов иностранному языку определяет принципы отбора и конструирования системообразующих компонентов, представляющих собой ключевые аспекты новых образовательных технологий.

Рассматривая обучение иностранному языку как сложную систему, направленную на стимуляцию познавательной, творческой и мыслительной деятельности студентов, мы неизбежно оказываемся перед необходимостью переориентации целей обучения с узких лингвистических позиций на приоритетное формирование коммуникативной компетентности - взаимосвязанной с новым типом личности, обладающей не набором ограниченных знаний, а рядом способностей к достижению целей коммуникации.

Проблеме реализации коммуникативно-ориентированного подхода, равно как и изучению коммуникативной компетентности, посвящены исследования отечественных и зарубежных психологов (И.А. Зимняя [1], Ю.М. Жуков [2], Ю.Н. Емельянов [3], Е.А. Кукуев [4], Е.В. Сидоренко [5]). Современные исследователи рассматривают её как сложное психосоциальное качество, объединяющее в себе силу и уверенность субъекта общения, которые проявляются от осознания его способ-

ности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми с точки зрения личностной и профессиональной адаптации. (Л. Harris S. [6]). Коммуникативную компетентность связывают также с умением давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, определять её направление и успешно ориентироваться в целенаправленном взаимодействии обеих сторон (Е.В. Руденский [7]). Вопросам активности, осознанности и целенаправленности участников общения в рамках комплексного образовательного воздействия также посвящены работы многих авторов (И.А. Зимняя, В.В. Рубцов [8], Н.Ю. Посталюк [9], Г.А. Цукерман [10], и др.)

Тем не менее, наряду с широко исследованными теоретическими и практическими фундаментальными обоснованиями, касающимися формирования коммуникативной компетентности, существует объективная потребность в научном анализе обширной группы явлений, имеющих непосредственное отношение к систематизации знаний о создании психолого-педагогических условий формирования коммуникативной компетентности студентов на основе положений экзистенциально-гуманистической психологии. Целью данной статьи является конкретизация и рассмотрение направлений трансформации личностно-смысловых образований субъектов обучения (эмпатийности, интернального ло-

куса контроля, самооценки) в процессе формирования коммуникативной компетентности посредством создания благоприятных психолого-педагогических условий и соблюдения принципов экзистенциальной и гуманистической психологии. Данные качества выступают в роли ориентиров для решения практических задач в рамках обеспечения психологического содержания процесса обучения иностранному языку.

Находясь в субъект-субъектных отношениях со студентами и реализуя индивидуальный, дифференцированный подход в обучении, преподаватель, с одной стороны, отвечает за установление полноценного психологического контакта во взаимодействии, а с другой - обеспечивает интеллектуальное и эмоциональное сопровождение коммуникации в учебном процессе. Вовлечение студентов в решение личных образовательных, коммуникативных и социальных проблем требует создания ряда психолого-педагогических условий, способствующих достижению этих целей. Вместе с тем, формируя адекватную коммуникативную компетентность студентов, мы сталкиваемся с необходимостью анализа, как именно эти условия трансформируют личностно-смысловые образования субъектов обучения.

Важно заметить, что коммуникативная компетентность личности в общем смысле представляет собой показатель её социальной адаптации, поскольку успешность социализации определяется во многом эффективностью личностной коммуникации в социуме. Следовательно, создание грамотных психолого-педагогических условий для формирования коммуникативной компетентности студентов направлено на появление значимых изменений в качествах, свойствах, состояниях, поведении и личностно-смысловых образованиях субъектов обучения, когда цели и ценности общения обуславливают его продуктивность, а формирование коммуникативной компетентности стимулирует дальнейшую социальную адаптацию обучаемых. Совокупность этих качеств, свойств и состояний, в свою очередь, оказывает воздействие на развитие самой коммуникативной компетентности, образуя сложный интегрированный комплекс взаимного влияния.

Рассматривая психолого-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности как целенаправленную психолого-педагогическую работу, мы принимаем за основу научные достижения экзистенциальной и гуманистической психологии, а также концепцию отражённой субъектности, согласно которой рост личностного потенциала обучаемых стимулируется проявлениями позитивной адаптации в личности самого преподавателя.

Философия экзистенциализма базируется на идеях важности становления личности и её собственной вовлечённости в данный процесс. Гуманизация обучения иностранному языку является, на наш взгляд, одним из важнейших условий становления нового типа личности, обладающего вышеупомянутыми качествами, которые позволяют выбирать наиболее оптимальные способы решения поставленных задач в личностном и профессиональном плане: интернальный локус контроля, эмпатия и адекватная самооценка.

Понятие локуса контроля, введённое американским психологом Дж. Роттером представляет собой обобщённые убеждения относительно результатов собственной деятельности, зависящие либо от внешних обстоятельств либо от собственных усилий в достижении желаемого. Было выделено два типа локуса контроля: интернальный и экстернальный. Экстернальный локус подразумевает склонность приписывать ответственность за происходящее преимущественно внешним факторам: случайности, окружающей среде, вмешательству людей и прочих действующих сил. Для экстерналов свойственно защитное поведение, необходимость внешнего побуждения, оценки со стороны контролирующей стороны, наличие сильной убежденности в роли отрицательного влияния

других людей. Согласно существующим исследованиям, обнаруживается связь экстернального локуса контроля с эмоциональной нестабильностью и упрощённым непосредственным мышлением. Наконец, людей с экстернальным локусом контроля характеризует более конформное поведение.

Интернальный локус контроля, напротив, проявляется высокой степенью личной ответственности за происходящее в жизни. Интерналы обладают уверенностью в закономерности возникновения собственных успехов или неудач, проистекающих исключительно из их компетентности, настойчивости, проявленных способностей и инициативы. Их поведение опосредовано последовательностью действий, направленных на достижение успеха, усложнение задач, развитие имеющихся способностей, на личностный и профессиональный рост. Интернальный локус контроля связан с эмоциональной стабильностью, склонностью к абстрагированию, способностью к синтезу сложных представлений и теоретическому мышлению. Такие люди более склонны к независимости и чаще дают отпор манипуляциям, давлению, угрозам их внутренней свободе.

Локус контроля представляет собой фактор, поддающийся коррекции, что является важным для целей эффективного формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения иностранного языка. Гуманность во взаимоотношениях с обучаемыми связана с проявлением толерантности, рефлексии, уважения к собственной и чужой личности, с открытостью и готовностью принимать человека таким, какой он есть. В этом смысле, гуманизация процесса формирования коммуникативной компетентности позволяет выводить студентов из состояния пассивных реципиентов информации и открывает возможности для проявления их собственных устремлений в сфере познавательной активности и коммуникативной деятельности.

Уход преподавателя от доминирующего и контролирующего стиля общения открывает для обучаемых возможность уйти с позиции «жертвы», принять личную ответственность за свои успехи и провалы, а следовательно повысить степень личной вовлечённости и компетентности в поисках подхода к решению возникшей проблемы. Реализация принципа гуманности в процессе формирования коммуникативной компетентности позволяет студентам не только приобретать внутреннюю готовность к неадаптивной активности, но и смещать собственный локус контроля с внешнего на внутренний.

Следующей особенностью, имеющей ключевое значение для успешного приобретения и функционирования интегрального личного качества, которым является коммуникативная компетентность, выступает уровень эмпатии, благодаря которой межличностные отношения становятся уравновешенными. В работах А.Е. Войскунского [11], В.А. Лабунской [12], Е.И. Рогова [13] уровень эмоциональной отзывчивости (эмпатийности) неоднократно рассматривается как важный показатель успешного общения людей.

Соблюдение принципа осознанности, аутентичности и эмпатийности позволяет преподавателю находиться «здесь и сейчас», реагировать на происходящие события, а не на свои представления об их правильности или неправильности. Эмпатическое отношение и принятие личности обучаемых позволяет преподавателю принять индивидуальность каждого студента, проанализировав что именно нуждается в корректировке, изменении, и адаптации и в каждом конкретном случае. Следуя теории отражённой субъектности, заметим, что студенты, вступающие в психологический контакт с автономной личностью преподавателя, начинают изучать и оценивать происходящее независимо, воспринимая окружающих через личную встречу с ним, а не через то как «положено» его видеть.

Становясь более осознанной личностью в ходе такого общения, обучаемый не только заново открывает

свой внутренний мир чувств, но и учиться слушать окружающих, давая адекватную и активную обратную связь в ходе общения [14-18].

Таким образом, реализация принципа осознанности, аутентичности и эмпатийности в процессе формирования коммуникативной компетентности даёт возможность направлять психическую энергию на поиск эффективных способов решения коммуникативных проблем средствами иностранного языка вместо планирования взаимных психологических контратак, использования манипуляций и уловок.

Улучшение контакта со студентами, установление более искренних открытых отношений с ними снижает напряжение в аудитории, совершенствовать языковые умения в области говорения и аудирования, выбирать соответствующую случаю коммуникативную стратегию общения.

Говоря о трансформации личностно-смысловых образований субъектов обучения в процессе формирования коммуникативной компетентности посредством создания благоприятных психолого-педагогических условий и соблюдения принципов экзистенциальной и гуманистической философии, мы подходим также и к вопросу о позитивном изменении самооценки студентов.

По нашему мнению, адекватная самооценка студентов связана во многом с такой психологической и философской категорией как личностный рост. Личностный рост, рассматривается нами с одной стороны как преодоление внешних влияний, исходящих от традиционных сценарных программ поведения, а с другой - как становление аутентичных внутренних регуляторов личности, имеющих выход на следующие личностные характеристики: осознанность, автономность, независимость мышления и целенаправленность. Личностный рост, основанный на постоянной реализации растущего потенциала личности позволяет студентам сформировать собственную самооценку в новом ключе внутренних психологических и социальных достижений.

Стимулирование личностного роста позволяет активизировать эмоциональные, нравственные, интеллектуальные резервы в процессе формирования коммуникативной компетентности, развивать в обучаемых социальное сотворчество и стремление влиять не только на приобретение эффективных коммуникативных стратегий в рамках изучаемого языка, но и на события собственной собственной жизни. Именно стремление к самоактуализации и желание стать тем, кем человек действительно может стать создаёт благоприятную среду для развития творческих возможностей и самопознания личности как основы для объективной самооценки и дальнейшей самореализации.

Анализ научной литературы и практического опыта формирования коммуникативной компетентности [19-23] в процессе обучения иностранному языку позволили нам выделить наиболее значимое, на наш взгляд, психолого-педагогическое условие формирования коммуникативной компетентности студентов, а именно - использование статусно-ролевого подхода, в основе которого лежит теория транзакционного анализа Эрика Берна. В рамках предложенного подхода происходит переориентация педагогического воздействия с авторитарного стиля общения на взаимодействие со студентами на уровне транзакций «Взрослый» - «Взрослый», построенных на понимании того, что преподаватель имеет дело с полноценной личностью, нуждающейся в авансированном уважении и гуманном отношении.

Это стимулирует организацию пространства обучения иностранному языку на основе сотрудничества, значимого для возникновения потребности включаться в формирование коммуникативной компетентности и совершенствоваться как личность [24-30].

Актуальность развития внутреннего локуса контроля, эмпатийности и адекватной самооценки обучаемых требует постоянного поиска в образовательном и лич-

ностном плане и лежит далеко за рамками практических целей использования сложного комплекса качеств, наполняющих коммуникативную компетентность. Эго-состояние «Взрослого» в структуре личности преподавателя апеллирует к такому же эго-состоянию в структуре личности ученика. Возникающее между ними подлинное сотрудничество помогает студентам в освоении общинтеллектуальных умений по выбору и извлечению лингвистической информации, а также специфических умений по переработке, критическому анализу материала, аргументированному разъяснению своей точки зрения и формулированию самостоятельных выводов.

Исходя из понимания, что речевая деятельность обусловлена сложной психофизиологической речевой организацией и представляет собой нечто большее, чем накопленный речевой опыт, мы сталкиваемся с необходимостью его обязательной своеобразной переработки. Формирование коммуникативной компетентности происходит, таким образом, в рамках запуска и активизации индивидуальной языковой системы, выводимой из совокупности языкового материала. Коммуникативная компетентность как готовность к практическому использованию иностранного языка представляет собой единство и постоянное взаимодействие между речевой деятельностью и совокупностью индивидуальных концептов и стратегий, призванных для использования в ситуации понимания и говорения. Иными словами, каждый переработанный и упорядоченный уровень речевого опыта служит базой для дальнейшей его применения и совершенствования коммуникативной компетентности.

Мы считаем, что такая творческая переработка речевого опыта протекает наиболее адекватно именно в условиях сотрудничества между преподавателем и студентом, когда взаимодействие, построенное на основе транзакций «Взрослый» - «Взрослый», содействует изменению внешнего локуса контроля на внутренний, развивает эмпатийность и стабилизирует самооценку обучаемых. В такой ситуации грамматические и лексические явления языка осваиваются на уровне умений коммуникативного характера, а иностранный язык воспринимается как логически выстроенная связь функциональных лексико-грамматических ориентиров и коммуникативных стратегий значимых для осуществления общения на иностранном языке.

В ситуации равноценного взаимодействия на уровне «Взрослый» - «Взрослый» преподаватель самой системой взаимоотношений подтверждает статус студента как полноправного субъекта учебного процесса, что в способствует ощущению независимости от формальной оценки и помогает связать успешность учебной деятельности с процессом получения знаний и ощущением личностного роста. Такой подход служит стимулом интереса к учёбе, значительно повышает личную ответственность и чувство самостоятельности, необходимые для выхода на качественно новый уровень организации и понимания иностранной речи.

Реализация принципов экзистенциально-гуманистической психологии в процессе формирования коммуникативной компетентности студентов в рамках обучения иностранному языку обладает мощным влиянием психотерапевтического характера, поскольку детерминирует саморазвитие личности студента подкреплением индивидуальных личностно-смысловых образований, а не директивным управлением и контролем.

Таким образом, рассматривая вопрос об актуальных направлениях трансформации личностно-смысловых образований субъектов обучения в процессе формирования коммуникативной компетентности посредством создания благоприятных психолого-педагогических условий и соблюдения принципов экзистенциальной и гуманистической психологии, а именно: эмпатийности, интернального локуса контроля, самооценки, мы получаем ясные ориентиры для решения практических задач в рамках обеспечения психологического содержания

процесса обучения иностранному языку.

Выстраивая формирование коммуникативной компетентности в процессе обучения иностранному языку на основе обозначенных нами психолого-педагогических условий и соблюдения принципов экзистенциальной и гуманистической философии, мы получаем инструмент для рационального овладения иноязычными средствами общения как способности к правильному применению языковых средств и коммуникативных стратегий, соотносящихся с целями, местом, временем, сферами общения и социальным статусом собеседника.

Переориентация интернальности, развитие эмпатии и поддержка самооценки обучаемых при организации поисковой и познавательной деятельности в процессе обучения иностранному языку позволяют развивать у студентов уверенность в собственных силах, приобретать широкий репертуар вербальных и невербальных средств коммуникации, способность к саморазвитию и готовность к коммуникативной деятельности. Дальнейшая работа по созданию и оптимизацию психолого-педагогических условий формирования коммуникативной компетентности студентов может быть направлена на повышение ситуационной адаптивности, развитие способности к саморегуляции, активности, а также на разрешение личностных и межличностных проблем коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
2. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во МГУ, 1990. 104 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд.ЛГУ, 1985. 166 с.
4. Кукуев Е.А. Мотивация развития коммуникативных способностей личности: Автореф. дис... канд. психол. наук. Новосибирск, 2002. 22 с.
5. Сидоренко Е.В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. СПб.: Речь, 2002. 256 с.
6. Harris S. Human Communications. Manchester, Oxford, 1993. P. 321
7. Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. 224 с.
8. Рубцов В. В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. в 4-х томах.
9. Н. Ю. Посталюк. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989. 204
10. Г.А. Цукерман. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 270 с.
11. Войскунский А.Е. Я говорю, мы говорим... Очерки о человеческом общении. М.: Знание, 1990. 240 с.
12. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затрудненного общения. М.: Академия, 2001. 288 с.
13. Рогов Е.И. Психология общения. М.: ВЛАДОС, 2001. 336 с.
14. Безденежных Н.Н., Зайцева С.С., Дюдякова С.В. Иноязычное общение как основа культуротворческого моделирования речевых ситуаций // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 19-22.
15. Куликова И.В. Обучение студентов неязыкового вуза общению на иностранном языке // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 104-108.
16. Борозенев Г.К. Концептуальные подходы формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов // Вестник Воронежского Государственного университета: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. №12. С.94-105.
17. Джиоева О.Ф., Султанова К.А. Психологические

барьеры общения в подростковом возрасте // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 115-117.

18. Саглам Ф.А. Организация диалогического взаимодействия преподавателя психологии со студентами на занятиях в вузе // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 94-97.

19. Нурмухамбетова С.А. Эффективное формирование коммуникативной готовности к овладению иностранным языком как результат педагогического моделирования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 3 (26). С. 48-52.

20. Ясарева О.Н. Коммуникативная компетенция - основа иноязычной коммуникативной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 178-183.

21. Метелева Л.А. К вопросу о взаимосвязи социализации и формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 49-51.

22. Павловская Н.Г. Исследование коммуникативной компетентности - аспекта конкурентоспособности будущих бакалавров образования // Карельский научный журнал. 2015. № 2 (11). С. 45-49.

23. Метелева Л.А., Осадченко И.И., Коновалова Е.Ю. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 1 (27). С. 243-246.

24. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. М.: Дрофа, 2007. 256 с.

25. Hunt S., Hilton C. Individual Development and Social Experience. London, 1986. 348 p.

26. Lamiell J.T. The Psychology of Personality: An Epistemological Inquiry. N.Y., 1987. 246 p.

27. Мэй Р. Экзистенциальная психология. М.: Инициатива, 2005. 160 с.

28. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.

29. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. СПб.: Лениздат. 1988. 400 с.

30. Джеймс М., Джонгвард Д. Рождённые выигрывать. М.: Прогресс, 1993. 333 с.

Статья поступила в редакцию 25.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ТРАДИЦИОННЫХ ТАДЖИКСКИХ ЖЕНСКИХ РЕМЕСЕЛ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ
В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

© 2017

Мирзоева Бунафша Исмоиловна, старший преподаватель кафедры методики начального обучения*Кулябский государственный университет имени А. Рудаки**(735360, Республика Таджикистан, Куляб, ул. С. Сафарова 16, e-mail: faridun61@mail.ru)*

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности традиционных таджикских женских ремесел и на их основе подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства. В статье указывается, что традиционные таджикские женские ремесла обладают большим педагогическим потенциалом - образовательный (ознакомление, освоение, систематизация знаний о традиционных таджикских женских ремеслах; обучение приемам и технологии изготовления рукодельных изделий; формирование умений и навыков ручного труда в процессе обучения, их применение на практике;), развивающий (развитие сенсомоторики мышц пальцев и рук, развитие пространственного мышления; развитие самостоятельности в трудовом процессе; развитие направленности и интереса к женским ремеслам (или профессиям); развитие навыков логического мышления; развитие волевых качеств; развитие целеустремленности и эмоционального настроя; развитие творческих способностей; развитие трудолюбия и уважения к людям труда); воспитательный (трудовое, нравственное, умственное, эстетическое, экономическое и экологическое воспитание; воспитание уважительного отношения к духовным ценностям своего народа). В педагогике всегда уделялось большое внимание подготовке будущего учителя, его социальной роли и влияния на подрастающее поколение. Поэтому автор статьи указывает на необходимость внедрения традиционных таджикских женских ремесел в подготовку будущих учителей технологии, формирующих национальное самосознание молодежи, любящих, знающих и владеющих основами историко-культурного и этнопедагогического наследия своего народа.

Ключевые слова: история, традиция, этнопедагогика, наследие, ремесло, трудовое воспитание, подготовка учителей.

FEATURES OF TRADITIONAL TAJIK FEMALE CRAFTS AND THEIR APPLICATION
IN TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY

© 2017

Mirzoyeva Bunafsha Ismoilovna, senior teacher of department of a technique of elementary education*Kulob State University of A. Rudaki**(735360, Republic of Tajikistan, Kulob city, S.Safarov 16 str., e-mail: faridun61@mail.ru)*

Abstract. In this article features of traditional Tajik female crafts and on their basis training of future teachers of technology and business are considered. It is specified in article that traditional Tajik female crafts have high pedagogical potential - educational (acquaintance, development, systematization of knowledge of traditional Tajik female crafts; training in receptions and to manufacturing techniques of amateur products; formation of skills of a hand labor in the course of training, their practical application;), developing (development of a sensomotorika of muscles of fingers and hands, development of spatial thinking; development of independence in labor process; development of orientation and interest in female crafts (or to professions); development of skills of logical thinking; development of strong-willed qualities; development of commitment and emotional spirit; development of creative abilities; development of diligence and respect for people of work); educational (labor, moral, intellectual, esthetic, economic and ecological education; education of respect for cultural wealth of the people). In pedagogics much attention was always paid to training of future teacher, his social role and influence on younger generation. Therefore the author of article indicates the need introductions of traditional Tajik female crafts in training of future teachers of technology forming national consciousness of youth, loving, knowing and owning bases of historical and cultural and ethnopedagogical heritage of the people.

Keywords: history, tradition, ethnopedagogics, heritage, craft, labor education, training of teachers.

На современном этапе развития Республики Таджикистан перед Правительством республики и его подразделениями поставлена цель по развитию демократического общества, которое займет в мировом сообществе достойное место в соответствии со своей богатейшей историей и культурой. Для достижения этой цели основную роль призваны сыграть системы образования и школы, перед которыми стоит задача воспитания и подготовки современных специалистов, отвечающих требованиям мировых стандартов. Правительство республики и лично глава государства, Основоположник мира и национального единства, Лидер нации Эмомали Рахмон уделяют особое внимание вопросам модернизации и совершенствования системы образования. В Послании Президента Республики Таджикистан от 15.04.2009 указывается: «...Система образования как судьбоносная сфера жизни общества в рамках социальной государственной политики объявлена одним из стратегически важных направлений развития. С первых дней независимости мы постоянно уделяем ей внимание и выделяем средства для её развития и перестройки...» [1, с.26].

При этом одним из важнейших направлений совершенствования системы образования, указанных в Законе Республики Таджикистан «Об образовании», является «возрождение национальной культуры, приобщение молодого поколения к духовным и нравственным ценностям, осуществление национального воспитания через

национальное искусство» [2, с. 48].

Подготовке будущего учителя, его влиянию на молодое поколение и его роли в обществе всегда в педагогической науке уделялось огромное внимание. В связи с этим и появилась необходимость в подготовке квалифицированных специалистов, обладающих высокой степенью национального самосознания, которые любят, знают и владеют основами историко-культурного и этнопедагогического наследия своего народа.

Уникальность педагогической деятельности выражается в том, что она восполняет пробелы между культурой и формирующимся человеком: помогает ему сделать то, что он еще не умеет делать; заинтересовать его тем, что пока никакого интереса для ребенка не представляет; решить задачи, к решению которых он совершенно не готов и для этого ему надо совершить переход к совершенно новым формам деятельности.

Согласно истории развития этнопедагогике, у любой народности была и есть своя продуманная система приобщения подрастающего поколения к ремеслу и труду, которая базируется на народных обычаях и традициях и считается центральным фактором физического, умственного и нравственного воспитания. Всё то, что дошло до нас из прошлого и передаётся во взаимосвязанном историческом процессе и составляет наследие прошлого. Известно, что система национального воспитания и обучения строится на основе традиционных народных средств подготовки молодежи к самостоя-

тельной жизни, в которой непосредственно решались вопросы общей социализации ребёнка. Данная система образования заключалась в передаче жизненно важных знаний и умений, которые в процессе ежедневной деятельности формируют эстетические и нравственные качества детей.

В работах таких таджикских учёных, как Х. Авзалов, М.А. Арипов, М.Д. Ашуров, А.Х. Асроров, М.Н. Дадабаев, Х.А. Джалилова, О.А. Исломов, М. Лутфуллоев, Х.И. Махмудов, Ф. Шарифзода, И.О. Обидов, а также выдающихся российских педагогов Г.Н. Волкова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, И.Я. Яковлева и других показана положительная роль этнической культуры, народных традиций в воспитании и образовании детей.

В этнологических исследованиях народные традиции определяются как исторически сформировавшиеся и передаваемые из поколения в поколение обряды, обычаи, нормы поведения, ценности, общественные установления, идеи, которые сохраняются в течение долгого времени в отдельных социальных группах или обществе.

Академик Б.Т. Лихачёв писал, что в воспитательной работе значительную роль играет «близость детей к природе, народное искусство, окружающее детей, традиционно развивающееся в предметах быта, народных ремёслах, наконец, обычаи и традиции, составляющие эстетическую сущность повседневного быта и народных празднеств» [3, с. 106]. Для любого народа традиции и обычаи имеют свои особенности, но в общем они носят воспитательный характер.

Неотъемлемой частью общечеловеческой культуры являются традиции в области народного искусства, которые меняются по требованию времени и общества. Каждому последующему поколению передаются те традиции, которые соответствуют требованиям времени, а также способствуют дальнейшему прогрессу общества.

Благодаря национальным традициям воспитания учащиеся формируются как личность и включаются в систему общественных отношений, в связи с чем и происходит процесс их социализации.

К.Д. Ушинский писал: «Воспитание и обучение существует в народе столько же веков, сколько существует сам народ; с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю историю, все лучшие качества великого народного педагога» [4, с. 167]. Великий педагог также отмечал, что «у каждого народа есть своя особенная национальная система воспитания, своя особая цель и свои особые средства к достижению этой цели» [4, с. 168].

Учитывая сказанное, можно прийти к выводу, что история народа, его духовные ценности, в том числе и воспитание, являются предметом особого внимания современного образования.

Нельзя не согласиться со справедливым высказыванием академика Г.Н. Волкова о том, что «Без памяти (исторической) - нет традиций, без традиций - нет культуры, без культуры - нет воспитания, без воспитания - нет духовности, без духовности - нет личности, без личности - нет народа (исторической личности)» [5, с. 34]. Эти слова по праву могут считаться золотой формулой народной педагогики.

Традиционное ремесло таджикских женщин обладает национальным своеобразием, которое обусловлено историей народа и его культурой. Таджикское народное искусство рукоделия, к которым можно отнести вышивку (гулдузи), шитьё бисером, шитьё золотыми нитками (зардузи), узорное ткачество (атлас, адрас, бекасаб), шитьё национальной женской одежды «чакан», выполняется на высочайшем уровне и является основой народного искусства. В различных регионах республики Таджикистан национальные особенности традиционных женских ремёсел существенно отличаются друг от друга.

В таблице 1 представлены специфические особенности вышивки по регионам Хатлонской области и других регионов Республики Таджикистан.

Таблица 1 - Специфические особенности вышивки по регионам Хатлонской области и других регионов Республики Таджикистан

Сравнительная характеристика	Хатлонская область	Горно-Бадахшанская область	Согдийская область
Используемые ткани для вышивки	Домашний белый холст, сати, хлопчатая и льняная ткани, шелк	Домашний белый холст, хлопчатая и льняная ткани, посутое полотно, сукно, бархат, сати	Покупное полотно, бархат, шелк, парча и др.
Используемые нитки для вышивки	Шерстяные (собственного прядения), шелковые нити, мулине, канитель, мишура разных цветов, золотые и серебряные нити	Льняные, шелковые, хлопчатобумажные и шерстяные ткани, покупные - канитель, мишура	Хлопчатобумажные, шелковые, шерстяные, синель, металлические нити, золотые и серебряные нити
Орнамент	Геометрический (изображения различных геометрических фигур); зооморфный (птицы, олени); изображение цветов, листьев, деревьев; изображение солнца, луны и звезд	Преобладание геометрических фигур. Цветочно растительный, зооморфный	Геометрические, зооморфные, растительные
Цветовые гаммы	Красный, желтый, синий, зеленый, белый	Красный, темно синий, желтый розовый, светло зеленый, оранжевый	Синий, зеленый, золотисто-желтый, красный, голубой.
Техника вышивки	Свободная вышивка, счетная двусторонняя	Свободная вышивка	Счетная вышивка и свободная
Виды швов	Контурные швы: роспись (накшгузори), первичная ручная вышивка иглами (пешсузан); швы для заполнения рисунка, косая мелкая стежка (качдар), декоративные швы: мережка (дархонрунхам) (гамбурий шов (салиби))	Контурные швы: роспись (накшгузори), перед иглой (пешсузан), шов «крестик» (салиб), счетная гладь (пайдарпай). Декоративные швы - «листочка» (баргак)	Строгая вышивка, вышивка гладью, шитье золотом
Использование вышивки	Одежда женской, мужской и детской одежды, украшения для пояса на лоб (пешонбанд, кош), различные женские головные уборы, свадебные покрывала (сузани тўна), платок жениха на пояс, (лузи, руймоли миён), полотенца, халаты (джекак), украшения для кос, манжеты рукавов и т.п.	Одежда женской, мужской и детской одежды, передники, подвески на пояс, платки, свадебные покрывала (сузани, чодар), народ. наряды, жетоны, камзолы (пелотени (сачок), декоративные полотенца	Украшение скатертей, занавесок, покрывал, праздничных халатов, женских головных уборов (пешонбанд, кош), шелковых платков, украшения узорной женской обуви (макси), нанесенные украшения, украшения футляров для книг, головные уборы шитье золотом (токин зардузи)

Анализ приведенной таблицы 1 позволяет сделать следующие выводы:

Вышивка в Хатлонской области имеет много общего с женскими вышивками в Горно-Бадахшанской и Согдийской областях, несмотря на то, что они находятся в разных географических областях (южный, западный, северный). Сходство заключается в использовании одинаковых тканей и инструментов, орнаментальных мотивов и цветовой гаммы, в технологии изготовления и использования изделий, что объясняется единой историей и природными условиями, а также схожестью культурных традиций;

Несмотря на их тесные взаимоотношения, художественную культуру они оказывают взаимное влияние друг на друга, при этом сохраняя свои характерные особенности. Это проявляется в стиле одежды, в многообразных украшениях, узорах и цветовой гамме. Однако, несмотря на сходство вышивок в приёмах шитья и орнаментальных мотивах, работы вышивальщиц Хатлонской области отличаются от вышивок мастериц ГБАО и Согдийской области. В работах вышивальщиц Хатлонской области можно насчитать более 120 швов, некоторые из которых заимствованы из глубокой старины - это первичная ручная вышивка иглами «пешсузан», первичная ручная вышивка иглами с зазорами «пешсузани фосилатор», крайняя ручная вышивка иглами «пассузан», стебельчатая вышивка «танапояги», вышивка через край «пахлуги», петельная вышивка «халкаги», тамбурная вышивка «пайдарпай (печон)», козлик «кафаси» и т.д.

В традиционных таджикских вышивках использовались в основном орнаменты геометрических и растительных видов. В некоторых изделиях встречаются зооморфные и орнитоморфные орнаменты. В вышивках не было или редко применялись антропоморфные орнаменты (изображения человеческих фигур). Из геометрических фигур наиболее часто встречаются вариации квадрата (ромба) и треугольников. Изображения геометрического орнамента указывают на связь с реальной действительностью, выраженных в названиях узоров: гушвора (серги), баргак (листочка), лола (тюльпан) и другие.

Как указывает академик Б.Г. Гафуров «Небольшое число фрагментов среднеазиатских тканей IX-X вв. со-

хранилось до наших дней. В средневековых погребениях Египта, среди сохранившихся там древних тканей, было найдено и несколько фрагментов льняных тканей маврского производства IX века. На этих фрагментах надписи и орнаментация одни и те же» [6, с. 69].

Характерной особенностью таджикской вышивки, в частности мастериц Хатлонской области (г. Куляб, г. Курган-Тюбе, г. Нурек, районы: Дангара, Хамадони, Фархор, Восеъ, Шуробод, Муминобод, Ховалинг, Темурмалик, Пяндж, Шахритус, Кабодиён, Джиликул, Вахш, Бохтар, А. Джами и Сарбанд) является то, что все швы на чадрах, на чакане, сюзане, рубашках относятся к счётному приёму шитья. Данный приём связан с особенностью и структурой тканей, так как размер стежка производится строго по счёту ниток и его основы. Искусство вышивки таджикских мастериц имеет большую схожесть с русскими вышивками. Вышивание производилось пропусканием нити с помощью иглы через материал и выведение её снова на поверхность. Счетную гладь использовали при вышивке рубах и женских платьев. Тамбурный шов производился на ткани, туго натянутой в пяльцах (в разных регионах их называют чорчуба, дуконча). Вышивали тамбуром в сочетании с гладью кисейные рукава и воротниковую часть женских платьев.

При вышивке использовали дуكان подобие швейки, которая состояла из двух невысоких столбиков, вставленных в донце. На конце столбиков прикреплялась мягкая основа (подушка) куда с помощью булавок прикрепляли ткань в дуكان (пяльцы). Часто при помощи швейки сшивали детали одежды, и шов получался ровным и мягким. До сих пор в некоторых селениях Хатлонской области мастерицы вышивают на больших прямоугольных пяльцах (чорчуба) за общим столом. Таджикские мастерицы бережно хранили в узорах и орнаментах своих вышивок древние представления о мире. В основном они были связаны с их трудовой деятельностью.

Таджикская традиционная одежда в любом этнокультурном регионе имеет свои особенности и общие черты. У мужчин - рубаха туникообразного покроя, штаны с широким шагом, распашной халат, пояс-платок (с орнаментальными узорами), тюбетейка, чалма и кожаные сапоги на мягкой подошве, в горной же местности это туфли типа сабо с тремя шипами на подошве для удобства ходьбы по горным тропам. У женщин - платья туникообразного покроя: в сельских районах - из гладких тканей, в горных южных районах - платья вышитые с большим мастерством декоративного искусства, особенно в Хатлонской области и Дарвазе. Широкие шаровары имели напуск у шиколотки. Головной убор - платки, тюбетейки с различной геометрической формой и узорами. Горожанки и таджички, живущие на равнинах, носили распашной халат и местную обувь. Жители горных регионов (таджички) халатов не носили. В современной городской одежде таджиков часто можно наблюдать традиционные национальные элементы - верхний халат и тюбетейка. Значительное количество традиционных национальных элементов в одежде сохраняется девушками-таджичками. Молодые женщины и девушки носят платья в основном на кокетке, которое широко распространено в Средней Азии (кроме Туркменистана).

В подготовке будущего учителя технологии и предпринимательства, одним из направлений совершенствования которого является приобщение будущих учителей технологии к эстетической культуре народа, мы видим основную задачу в том, чтобы через изучение традиционных таджикских женских ремесел воспитать у них готовность и умение вносить элементы прекрасного в повседневную жизнь, воспитать любовь к красоте, гармонии, пробудить творческий интерес и формирование эстетического переживания в трудовой деятельности. Традиционные таджикские женские ремесла имеют огромные возможности для умственного воспитания детей, развития творческих способностей и сообразитель-

ности.

Каждое женское ремесло имеет свои сложности. Особенно в ткачестве эти сложности проявляются чаще, чем в других видах женских народных ремесел. Самой трудоемкой операцией в ткачестве является снование, которое требует больших умственных способностей и терпения. Оно является важным этапом подготовки к ткачеству. Обычно перед сновкой пряжу, т.е. нити размещают в одной плоскости параллельно, делают их на четные и нечетные или на верхние и нижние пары. При неправильной сновке ткань становится негодной для изготовления одежды. Поэтому во время подготовки и снования от ткачихи требуется большое внимание, терпение, трудолюбие и выдержка. Таким образом, при обучении ткачеству большое внимание уделялось умственному развитию детей. Как, нам известно одна и та же совокупность знаний может привести к различной степени интеллектуального развития. Поэтому, в зависимости от вида ремесла, дети знакомились с различными видами материалов, инструментов и приспособлений, их устройством и правилами их использования в процессе работы. При обучении детей чаще всего используются индивидуальные методы, в зависимости от способностей и уровня подготовленности детей. «При изготовлении рукотворных изделий изучается последовательность технологических операций» [7], что также требует умственных способностей и трудолюбия. В процессе изучения народных ремесел и изготовления изделий, непосредственно осуществляется экологическое и экономическое воспитание детей.

Традиционные таджикские женские ремесла обладают большими педагогическими возможностями. Для иллюстрации сказанного приведем рисунок 1.



Рисунок 1 – Педагогические возможности традиционных таджикских женских ремесел

Анализируя схему педагогических возможностей, традиционных таджикских женских ремесел, мы пришли к выводу, что подготовка будущих учителей технологии и предпринимательства должна осуществляться на основе использования педагогического потенциала данных ремесел. Такой подход «при подготовке учителей технологии будет способствовать формированию профессиональных качеств преподавателя, способного передать детям красоту народного искусства» [7]. Поэтому, включая в учебную программу подготовки будущего учителя технологии изучение традиционных таджикских женских ремесел, основанное на соединении обучения с производственным трудом, мы будем способствовать формированию профессионализма преподавателя, способного самореализоваться в художественном творчестве.

В Республике Таджикистан для обеспечения трудового воспитания девушек на базе образовательных учреждений открываются курсы по обучению народным ремеслам и прикладному искусству - рукоделие, «чакан», «сюзане». На уроках труда в общеобразователь-

ных учреждениях ведутся уроки по вышивке чакан, тюбетеек, сюзане, рисование на ткани и т.д.

Кроме того, с 2013 года в «Технологическом парке» Кулябского государственного университета имени А. Рудаки организованы кружки по народным ремёслам, таким как вышивка, «чакан», «сюзане», «курок», рисование на ткани для вышивки. Практика показывает, что студентки факультета педагогики с радостью принимают участие в этих кружках. Поэтому считаем целесообразным внедрять традиционные женские ремесла в учебный процесс всех образовательных учреждений, так как практические и самостоятельные занятия народным ремеслом способствуют гармоничному развитию будущего поколения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Послание Президента Республики Таджикистана Эмомали Рахмона от 15.04.2009, с. 26.
2. Закон Республики Таджикистан «Об образовании». - Душанбе: Изд-во «Шарки озода», 2006, с. 48.
3. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов. - М: Просвещение, 1985. - 176 с.
4. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избранные педагогические сочинения: в 2 т. - М.: Педагогика, 1974. - Т.1. - 548 с.
5. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. - М.: Academia, 1999. - 165 с.
6. Гафуров Б. Таджики. Древнейшая, древняя и средневековая история. Кн. 1. - Душанбе: Ирфон, 1989. - 384 с.
7. Андреева Л.И. Совершенствование подготовки учителей технологии на основе традиционных чувашских женских ремесел: дисс. ... к.п.н.: 13.00.08. - Чебоксары, 2009. - 239 с.

Статья поступила в редакцию 15.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.1

ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© 2017

Панюкова Екатерина Владимировна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Прикладная математика и информатика»
Мкртычев Сергей Вазгенович, доктор технических наук, профессор кафедры
«Прикладная математика и информатика»

*Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: sm4602@rambler.ru)*

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования информационной образовательной среды любого участника образовательного процесса. Так как информационную образовательную среду можно рассматривать как многоуровневую компоненту образовательного пространства, то и каждый элемент его необходимо рассматривать как персональную. Цель данной статьи состоит в том, чтобы теоретически обосновать принципы формирования персональной информационной образовательной среды на основе требований, предъявляемых федеральными государственными образовательными стандартами и участниками образовательного процесса. На развитие компонентов информационной образовательной среды и методов учебного процесса оказывает влияние развитие интернет технологий, в том числе и облачные технологии. Инструменты облачных технологий, применяемые в повседневной деятельности, могут быть реализованы для разработки виртуальной информационной среды учебного назначения. Организация персональной информационной образовательной среды на основе облачных технологий должна основываться на интеграции возможностей облаков, методов и форм образовательного процесса. В статье рассмотрены и определены функции информационной образовательной среды, которые должны быть реализованы через сервисы облачных технологий. На основе анализа функций, выполняемых информационной образовательной средой, показана взаимосвязь функций среды и сервисов облачных технологий. Материалы исследования могут быть использованы для построения любых компонентов информационной образовательной среды.

Ключевые слова: образовательная среда, информационная образовательная среда, информационная компетентность, управление образовательной деятельностью, облачные технологии, облачные сервисы, электронные образовательные ресурсы.

CLOUD TECHNOLOGIES AS A TOOL FOR FORMING A PERSONAL INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

© 2017

Panyukova Ekaterina Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the chair «Applied Mathematics and Computer Science»

Mkrtychev Sergey Vazgenovich, doctor of technical sciences, professor
of the chair «Applied Mathematics and Computer Science»

*Togliatti State University
(445667, Russia, Togliatti, street Belorusskaya 14, e-mail: sm4602@rambler.ru)*

Abstract. The article is devoted to the formation of the information educational environment of any participant in the educational process. Since the information educational environment can be viewed as a multi-level component of the educational space, every element of it must be considered as personal. The purpose of this article is to theoretically justify the principles of the formation of a personal information educational environment on the basis of the requirements of federal state educational standards and participants in the educational process. Development of the components of the information educational environment and methods of the educational process is influenced by the development of Internet technologies, including cloud technologies. Cloud technology tools used in everyday activities can be implemented to develop a virtual information environment for educational purposes. Organization of a personal information educational environment based on cloud technologies should be based on the integration of cloud capabilities, methods and forms of the educational process. The article considers and defines the functions of the information educational environment, which should be implemented through cloud technologies services. Based on the analysis of functions performed by the information educational environment, the relationship between the functions of the environment and the services of cloud technologies is shown. Research materials can be used to build any components of the information educational environment.

Keywords: educational environment, information educational environment, information competence, management of educational activities, cloud technologies, cloud services, electronic educational resources.

Понятие «Информационно-образовательная среда» прочно вошло в обиход участников образовательного процесса. Развитие информационных и коммуникационных технологий и интеграция их с образовательным процессом повлияло на переход образовательной среды в новую форму представления образовательных ресурсов, а также дало новые возможности и инструменты для участников образовательного процесса.

Что же понимают под термином «информационная образовательная среда (ИОС)»?

А.А. Широких [1] считает, что «...ИОС – это средство осуществления и реализации образовательного процесса и образовательного взаимодействия, которое под воздействием информатизации стало информационным». Согласно Ильченко О. А. [2] под информационно-образовательной средой (ИОС) «...понимается системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком, как субъектом образовательного

процесса». Ракитина Е.И. [3] под ИОС подразумевает «...часть информационного пространства, ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает деятельность индивида». Соколова О.И. [3] предполагает, что ИОС «...это одна из сторон деятельности вуза, включающая в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к информации и осуществляющую образовательные научные коммуникации».

Если обобщить все эти понятия, то под информационной образовательной средой будем понимать систему информационно-образовательных ресурсов и инструментов, направленных на реализацию образовательной деятельности участника образовательного процесса.

В информационной образовательной среде можно выделить несколько уровней:

- общеобразовательный;
- учебного заведения;
- персональный.

К участникам образовательного процесса на уровне учреждения можно отнести: администрацию учебного заведения, педагогов, обучающихся. Педагоги и обучающиеся выступают и участниками персональной информационно-образовательной среды.

Компоненты и требования к информационно-образовательной среде закреплены в Федеральном государственном образовательном стандарте:

- в статье 26 Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) «Информационно-образовательная среда образовательного учреждения включает: комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде» [4];

- в статье 26 Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) «Информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна включать в себя совокупность технологических средств (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и др.), культурные и организационные формы информационного взаимодействия, компетентность участников образовательного процесса в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), а также наличие служб поддержки применения ИКТ» [5].

Исходя из данных определений можно предположить, что персональная ИОС любого участника образовательного процесса обязательно должна включать следующие компоненты:

- информационные образовательные ресурсы;
- технологические средства ИКТ;
- информационную и коммуникационную компетентность участников образовательного процесса.

В требованиях, предъявляемых ФГОС ООО и ФГОС НОО к ИОС образовательного учреждения, указано, что «информационно-образовательная среда должна обеспечивать:

- информационно-методическую поддержку образовательного процесса;
- планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения;
- мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательного процесса;
- современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, представления информации;
- размещение и сохранение материалов образовательного процесса, в том числе работ обучающихся и педагогов, используемых участниками образовательного процесса информационных ресурсов;
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе дистанционное посредством сети Интернет, возможность использования данных, формируемых в ходе образовательного процесса для решения задач управления образовательной деятельностью;
- контролируемый доступ участников образовательного процесса к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет (ограничение доступа к информации, несовместимой с задачами духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся);
- взаимодействие образовательного учреждения с органами, осуществляющими управление в сфере образования, и с другими образовательными учреждениями,

организациями» [4, 5].

Поскольку приоритетным направлением образования является развитие личности, обеспечение непрерывности его саморазвития, то персональная ИОС каждого субъекта образования является необходимой. Следовательно, «личная ИОС должна быть самоорганизуемой на уровне этой личности, но методически управляемой со стороны ИОС учебного заведения» [6].

На основе анализа требований, предъявляемых к ИОС учебного заведения, можно сделать вывод, что персональная ИОС (педагога или обучающегося), как компонент ИОС образовательного учреждения должна выполнять следующие функции:

- доступ к информационно-образовательным ресурсам образовательной среды;
- организация взаимодействия между участниками образовательной среды;
- разработка и хранение электронно-образовательных ресурсов, учебного назначения;
- планирование и управление своей образовательной деятельностью;
- оптимизация учебного процесса;
- оптимизация ресурсного обеспечения.

Основная цель ИОС – обеспечение информационно-учебных, информационно-методических, информационно-организационных, информационно-управленческих потребностей всех участников учебного процесса.

Говорить о полноценной информационно-образовательной среде образовательного учреждения можно лишь в том случае, если в ней определено место и для учителя, и для ученика, то есть сформирована персональная информационная образовательная среда каждого участника учебного процесса.

В персональной ИОС педагог выстраивает связи и взаимодействия с обучающимися, а также с администрацией и коллегами.

В персональной ИОС обучающийся выстраивает связи и взаимодействия с педагогами, а также с другими обучающимися.

Участники образовательного процесса должны сами конструировать свою персональную ИОС, как совокупность инструментов, ресурсов и связей, позволяющих ставить цели и решать задачи, связанные с организацией и обеспечением учебного, воспитательного процессов, проектной и исследовательской деятельности, совместной деятельности и собственным профессиональным развитием.

Персональная ИОС представляет собой личное учебное информационное пространство, то есть совокупность инструментов, ресурсов и связей, позволяющих обучающемуся ставить и решать учебные цели и задачи, связанные с получением знаний, формированием умений и развитием навыков.

Таким образом, «повышение качества образования при помощи современных информационных технологий, в частности, электронной информационно-образовательной среды, будет способствовать, во-первых, формированию грамотного специалиста, во-вторых – развитию личности, обладающей высокой информационной компетентностью. Оба фактора являются важнейшим условием дальнейшего профессионального роста и личностного развития» [7].

С развитием рынка интернет-сервисов, в том числе и «облачных технологий», появляется большое количество инструментов, которые можно применять для реализации задач информационной образовательной среды.

Облачные вычисления – это предоставление вычислительных служб (серверов, хранилища, баз данных, сетевого оборудования, программного обеспечения, аналитики и т. д.) через Интернет [8].

Облачные вычисления – это модель предоставления удобного сетевого доступа в режиме «по требованию» к коллективно используемому набору настраиваемых вычислительных ресурсов (например, сетей, серверов, хра-

нилищ данных, приложений и/или сервисов), которые пользователь может оперативно задействовать под свои задачи и высвободить при сведении к минимуму числа взаимодействий с поставщиком услуги или собственных управленческих усилий [9].

Исходя из выше изложенного видно, что «облачные технологии» обеспечивают:

- хранение данных не на компьютере;
- обработку данных с использованием приложений, установленных не на компьютере;
- предоставление услуг «облачных технологий» по запросу пользователя.

К наиболее популярным сервисам «облачных технологий» среди конечных пользователей относятся «облачные хранилища».

Облачные хранилища (cloud storage) – это файловое хранилище в виде выделяемого дискового пространства на удаленном сервере компании, предоставляющей такие услуги.

Среди большого количества представителей облачных хранилищ можно выделить следующие – Яндекс. Диск, Google Диск, Облако@mail.ru, OneDrive, Dropbox, pCloud, Mega.

Современные облачные хранилища позволяют:

- загружать и хранить файлы (текстовые, электронные таблицы, рисунки, фотографии, и т.д.);
- делиться файлами с другими пользователями;
- совместно использовать файлы (открывать, просматривать, редактировать, удалять).

Некоторые облачные хранилища, кроме услуги по хранению файлов, предоставляют и другие сервисы:

- создание и работа с текстовыми документами, электронными таблицами, презентациями;

К таким сервисам облаков можно отнести: Google Документы, Google Таблицы, Google Презентации, Office OnLine (поддерживаются в Яндекс. Диск, Облако@mail.ru, OneDrive).

Наиболее широким спектром предоставления услуг обладает Google:

- создание сайтов – Google Сайты;
- создание опросов и тестов Google Форма;
- планирование и контроль мероприятий – сервис Календарь.

Для организации планирования и контроля мероприятий можно использовать сервис Календарь, поддерживаемый Яндексом, Google, mail.ru.

На основе рассмотренных сервисов облачных технологий была разработана матрица реализации функций информационной образовательной среды сервисами облаков. Матрица представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Матрица реализации функций ИОС сервисами облачных технологий

Функции ИОС	Сервисы облачных технологий									
	Яндекс. Диск	Google Диск	Облако Mail.ru	Dropbox	OneDrive	Office OnLine	Google Документы	Яндекс. Календарь	Календарь mail.ru	Google Календарь
Хранение и синхронизация файлов	+	+	+	+	+					
Разработка ЭОР учебного назначения, методических материалов, отчетной документации						+	+			
Управление образовательным контентом	+	+	+	+	+			+	+	+
Планирование и контроль мероприятий								+	+	+
Организация совместной деятельности	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

ИОС, построенная с использованием облачных сервисов, обеспечивает выполнение ресурсной функции за счет возможности создания, хранения и организации доступа к учебному контенту, представленному в разных формах в облачных хранилищах, а также коммуникационной – за счет интерактивной поддержки совместной работы обучающихся и преподавателя [10].

ИОС обеспечивает обучающихся необходимым для получения образования инструментарием, расположенным в сети интернет, и определяет функционирование участников образовательного процесса как элементов Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

единой информационной системы, функционирующей по единым правилам и алгоритмам [11].

Применение «облачных технологий» в построении персональной информационной образовательной среды направленно на виртуализацию личного образовательного пространства участника образовательного процесса.

К принципам построения персональной информационной образовательной среды на основе «облачных технологий» можно отнести:

- ИОС строится на основе облачных сервисов (Yandex, Mail, Google, ...).

- Разграничение прав доступа к ИОС – просмотр, редактирование.

- Возможность создания и работы с персональным сегментом ИОС.

- Ресурсное и инструментальное обеспечение образовательного процесса.

- ИОС на основе облачных технологий представляет собой систему управления обучением.

- Авторизованный доступ к ИОС - ресурсам, инструментарию, средствам коммуникации.

Информационная образовательная среда на основе «облачных технологий» оказывает следующее влияние на образовательный процесс:

- расширяются возможности представления результатов учебной деятельности;

- расширяются возможности хранения и представления электронно-образовательных ресурсов, учебных материалов и т.д.;

- расширяются границы учебно-воспитательной, организационно-управленческой, мониторингово-контрольной деятельности;

- возможность организации совместной работы.

Облачные технологии сами по себе ничего не дадут участникам образовательного процесса. Если же учитель сможет организовать взаимодействие заинтересованных лиц с помощью облачных технологий, то это значительно расширит его образовательное пространство. Ещё более широкие возможности даёт применение подобных технологий для администрации школ и администраторов сайтов образовательных учреждений [12].

Важным преимуществом учебного процесса, организованного в рамках информационной образовательной среды, является возможность реализации одного из приоритетных направлений в образовании — организацию личностно-ориентированного обучения, объединяющую разные педагогические технологии (обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение, вариативное обучение, индивидуализацию обучения, проектную деятельность, технологию контекстного обучения, модульно-рейтинговую технологию обучения, самообразование, проектирование собственной траектории обучения и т. д.) [13].

Облако может также стимулировать самостоятельное обучение. Учащиеся должны сами нести ответственность за результаты своего обучения. Учителя могут предоставлять онлайн учебные материалы и средства обучения для учащихся, чтобы они могли их использовать в учебном процессе. Это может быть видео, документы, аудио-подкаст или интерактивные изображения. Все эти ресурсы могут быть доступны через компьютер, смартфон или планшет учащегося [14].

При наличии контента, размещенного на облаке, не нужно тратить время и ресурсы для печати или копирования документов, или планов занятий. Теперь учащиеся имеют возможность получить доступ к домашним заданиям, заметкам к урокам и другим материалам в Интернете. Студенты и преподаватели могут делиться своей работой без использования бумажных версий материалов [15].

Персональная информационная образовательная среда, реализуемая через сервисы облачных технологий, позволяет сделать учебный процесс более гибким за счет

виртуализации личной учебной среды. Возможность организации совместной работы над проектами, общими документами, файлами, размещенными на облаке, позволяет участниками ИОС быть более мобильными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Широких А.А. Информационные технологии в профессиональной деятельности [Электронный ресурс]: учебное пособие. Направление подготовки 050100.68 – «Педагогическое образование» / А.А. Широких. – Электрон. текстовые данные. Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2014. 62 с. 2227-8397. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/32042.html>

2. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: На примере подготовки специалистов с высшим образованием // Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-razrabotki-i-primeneniya-setevykh-kursov-v-uchebnom#ixzz4ya7gOrlq>

3. Слепухин А.В., Стариченко Б.Е. Моделирование компонентов информационной образовательной среды на основе облачных сервисов // Педагогическое образование в России. 2014. №8. С.128-138. <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-komponentov-informatsionnoy-obrazovatelnoy-sredy-na-osnove-oblachnykh-servisov>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования <http://минобрнауки.рф/документы/938>

5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования <http://минобрнауки.рф/документы/922>

6. Коротенков Ю.Г. Информационная образовательная среда основной школы. http://eor.it.ru/file.php/1/metod_material/Uchebnoe_posobie_IOS.pdf

7. 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.

8. Что такое облачные вычисления? Руководство для начинающих. <https://azure.microsoft.com/ru-ru/overview/what-is-cloud-computing/>

9. Что такое облачные сервисы? https://www.moysklad.ru/poleznoe/statyi/chto_takoe-oblachnye_servisy/

10. Ступина М. В. Облачные сервисы Google Apps: инновационный инструмент образовательной деятельности // Новые технологии в образовании. - Красноярск: Научно-инновационный центр, 2015. С. 57-61.

11. Гущина О.М. Информационно-образовательная среда формирования индивидуальной траектории подготовки студента / О.М. Гущина, О.В. Аникина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. 32(11). С.34-37.

12. Егоров Б.В. Технология облако@mail.ru как средство развития информационно-образовательной среды школы. http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_2_53_11544.pdf

13. Хошимова Ч. С. Проектирование современной информационной образовательной среды на основе дидактических возможностей Web-технологий // Молодой ученый. 2017. №9. С. 34-36.

14. Matt Britland. What is the future of technology in education? <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jun/19/technology-future-education-cloud-social-learning>

15. A.M. Mansuri, Manish Verma, Pradeep Laxkar Benefit of Cloud Computing for Educational Institutions and Online Marketing <http://pubs.sciepub.com/iscf/2/1/2/>

Статья поступила в редакцию 20.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

© 2017

Недвецкая Марина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики
Московский городской педагогический университет

(142300, Россия, Чехов, ул. Чехова, д.79, корп.3, кв.37, e-mail: nedmarina@yandex.ru)

Кардович Ирина Кимовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков №1
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

(125599, Россия, Москва, Краснополянская улица, 6-2-297, e-mail: ik_125212@mail.ru)

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что важнейшим условием выполнения современных задач образования сегодня является развитие исследовательской деятельности студентов в процессе овладения ими компетенций различного уровня. В связи с этим в системе высшего образования возникла потребность комплексно обосновать и практически внедрить системную модель организации исследовательской деятельности, которая может быть использована студентами в процессе обучения и позволит сформировать у них необходимые предметные компетенции. Объектом анализа в данной статье выступает процесс обучения в вузе, результатом которого являются сформированные образцы действия и работы с научным материалом - предметные компетенции. На основе анализа научной литературы по данной проблеме было установлено, что качественный результат высшего образования может быть достигнут и научно подтверждён, если исследовательская деятельность в ходе обучения будет представлена как системный процесс, направленный на формирование предметных компетенций. Также в статье обосновывается мысль о том, что критерием прочности предметных компетенций является диагностический инструментальный, отслеживающий уровень сформированности навыков исследовательской деятельности студентов, а также вносящий коррективы в процесс их формирования.

Ключевые слова: образование, высшее образование, студент, система, компетентность, предметные компетенции, компетентностный подход, системный подход, качество образования, результат образования, модель, технология, диагностический инструментальный

THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASES OF STUDENT RESEARCH ACTIVITY ORGANIZATION IN THE PROCESS OF SUBJECT COMPETENCES FORMATION OF THE FUTURE SPECIALIST

© 2017

Nedvetskaya Marina Nikolaevna, doctor of Pedagogy, Professor of Department of Pedagogy
Moscow city Pedagogical University

(142300, Russia, Moscow region, Chekhov, Chekhov street, 79-3- 37, e-mail: nedmarina@yandex.ru)

Kardovich Irina Kimovna, PhD in Philology, Associate Professor of the Department of foreign languages №1
Plekhanov Russian University of Economics

(125599, Russia, Moscow, Krasnopolyanskaya street, 6-2-297, e-mail: ik_125212@mail.ru)

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the most important condition for fulfilling the modern tasks of education today is the development of student research activity in the process of mastering their competences at various levels. In this regard, in higher education there is a need to comprehensively substantiate and practically implement a system model of research activities organization that can be used by students in the learning process and will help form the necessary subject competences. The object of the analysis in this article is the learning process in the University, the result of which are the formed patterns of action and work with the scientific material, that is subject competences. Based on the analysis of the scientific literature on this issue, it was found that the qualitative results of higher education can be achieved and scientifically confirmed if research activities during the training will be presented as a system process aimed at the formation of subject competences. The article also substantiates the idea that the strength criterion of subject competences is the diagnostic tools that monitor the level of formation of students' research activity skills and make adjustments in the process of their formation.

Keywords: education, higher education, student, system, competence, subject competence, competence approach, system approach, quality of education, the education model, technology, diagnostic tools

Одной из главных особенностей системы отечественного высшего образования в XXI веке является ее интегративный характер: имея в основе национальные традиции, обусловленные историческими судьбами России, она активно взаимодействует с мировыми образовательными парадигмами, перенимая наиболее достойные черты, подходящие специфике отечественного педагогического развития: инновационные принципы, модели, альтернативные традиционным методы. Важнейшей точкой соприкосновения исследовательских интересов отечественного и западного научно-педагогических сообществ является вопрос о путях формирования предметных компетенций студентов в процессе обучения в вузе. Огромное многообразие трудов, концепций и методик, посвящённых вопросу формирования предметных компетенций учащихся, является ярким подтверждением того, что само понятие компетенции, будучи центральным для исследования, находится на пересечении смысловых координат сразу нескольких отраслей знания: гуманистической педагогики, возрастной психологии, социологии и частных методик.

Последние несколько десятилетий поиски путей повышения качества высшего образования ведутся в русле

формирования компетенций. Значительное количество отечественных и зарубежных ученых, исследуя термины *компетенция* и *компетентность*, приходят к заключению о ведущей роли данных понятий в педагогическом процессе. Компетенции, формируемые в процессе получения студентом высшего образования, напрямую определяют результат его обучения.

Повышенное внимание к исследованию проблемы компетенций не случайно, в его основе лежат серьёзные социальные изменения, затрагивающие подход к самой сути профессиональной деятельности: сегодня конкурентноспособный специалист обладает не только и не столько знаниями и умениями, сколько владеет способами их постоянного пополнения и использования в своей деятельности. В этой связи период конца XX – начала XXI века ознаменовал собой широкое признание и распространение в мировой науке и практике идей и принципов компетентностного подхода. Исследователь В.И. Байденко пишет о неоднозначном понимании категории «компетенция» [1]. Традиционно применительно к образованию данное понятие толкуют чрезмерно узко или, напротив, слишком широко, что приводит к непостоянному значению самого слова «компетенция» в от-

еественной педагогике.

Современное образование уходит от знаниевой парадигмы, предпочитая ей парадигму практикоориентированную. В русле компетентного подхода это обозначает уход от транслирования знания как единственного показателя качества образования. Демонстрация моделей профессионального действия в различных жизненных ситуациях – вот что становится основой обучения в вузе. Упор на умения, на практическое применение изученного научного материала даёт возможность максимально полно подготовить выпускника вуза к реалиям будущей профессиональной деятельности. При таком рассмотрении компетентный подход выступает фактором и гарантом достижения важнейших образовательных целей: личностных изменений обучающегося, формирования у него предметной картины мира, основ нравственного воспитания и ответственного отношения к профессии.

Аналогичное мнение принадлежит исследователям А.А. Вербицкому и О.Б. Ермаковой, которые видят в компетентном подходе ключевой путь развития системы отечественного образования и методологическую основу его модернизации [2]. Совершенно справедливой мы считаем мысль указанных авторов, предлагающих перестроить основные звенья образовательной системы, внося в неё изменения и поправки с позиций формирования компетенций, а именно:

- фундаментально модифицировать подход к формулированию глобальной образовательной цели: этой целью должна стать не максимальная нагрузка обучающегося багажом теоретических знаний, а развитие базовых социальных и предметных компетенций, обусловленных современным состоянием общества;

- кардинальная смена подхода к мотивации обучения: уйти от традиционного воспитательно-образовательного воздействия на обучающегося, заменив его диалогом с преподавателем, погружающим в мир интеллектуальной культуры;

- проведение комплексной работы над содержанием образования: интеграция разрозненных предметов, обрывочных знаний и концепций в универсальные умения, обладающие междисциплинарным, метапредметным характером, аккумулирующие в себе базовые представления о профессии;

- составление проекта обновленной образовательной среды вуза, дополненной важнейшими техническими новшествами последних десятилетий, который будет оказывать вдохновляющее действие, мотивировать учиться и получать необходимый профессиональный опыт;

- внесение поправок в структуру и содержание профессионально-педагогической культуры преподавателя, который должен стать наставником и помощником для студента;

- существенная модификация сути технологической составляющей образовательного процесса, обращённого к деятельному контексту обучения студентов [2, с. 12-13].

Из вышеуказанного следует, что внедрение в образовательный процесс идей компетентного подхода кардинально перестраивает всю систему обучения в вузе и традиционное представление о ней как о воздействующей на объект обучения среде [3]. Обращение к западноевропейской модели формирования и внедрения модели компетентного подхода даёт основания полагать, что рассмотрение предметов окружающего мира в призмe традиционного знаниевого подхода предполагает всестороннее исследование их свойств и явлений, в то время как компетентный подход использует их в качестве объекта приложения практических умений, что в конечном итоге формирует совершенно иные качества будущего специалиста: направленность на практическое преобразование действительности, творческие способности, активная профессиональная позиция [4].

Зарубежные научные и социально-педагогические исследования последних десятилетий единогласно сходятся во мнении о том, что традиционная модель получения высшего профессионального образования морально устарела, она перестала выполнять социальный заказ государства: выпускники, обладая в разной степени теоретическими знаниями, на практике сталкиваются с трудностями деятельного характера[5]. Преемственность ступеней образования оказалась нарушена: высшие учебные заведения не могут давать азы профессии студенту, совершенно не имеющему опыт практической деятельности и не готовому к активной работе в профессии[6].

Стоит отметить, что идеи компетентного подхода, первоначально применённые к западноевропейской модели высшего образования, прижились в отечественной педагогической системе, при этом они были логично вписаны в традиционные для России формы организации обучения. Так, в рамках традиционной лекции компетентный подход предполагает планирование и использование альтернативных методов и приёмов работы с учебным материалом, нацеливающих студента на практическое освоение научной информации.

Вышесказанное позволяет сделать важный вывод о сущности компетентного подхода к вузовскому обучению в России. Применительно к отечественной системе высшего образования он приобретает интегративный характер: охватывая каждого студента, такой подход позволяет обозначить сферу практической деятельности обучающегося, выявить его сильные стороны и смысловую познавательную доминанту, вокруг которой будет центрироваться профессиональная деятельность будущего выпускника. Чёткие критерии отбора компетенций делают высшее образование не набором мёртвых знаний, а системой, приводящей в действие самую важную функцию личности – преобразующую[7].

Поскольку понятия компетенции и компетентности являются ключевыми, считаем необходимым обобщить приведённые определения и предложить собственное определение компетентности, отражающее сущность данной научно-педагогической категории. Взяв за основу определения, данные исследователями В.А. Болотовой[8], И.А. Зимней[9], В.В. Краевским[10], Е.Я.Коганом [11], А.И. Субетто[12], А.В. Хуторским[13] и др., предлагается понимать *компетентность* как готовность и способность субъекта выполнять различные виды деятельности (интеллектуальную, творческую, социальную) для эффективной самореализации, лично осознаваемую им как необходимость для полноценной жизни в обществе. Компетентность, таким образом, не является самостоятельным компонентом образовательного процесса, скорее, она является структурой, связывающей элементы системы воедино; связующим звеном между теоретическими знаниями и практическими умениями студента.

Необходимость построения модели исследовательской деятельности студентов в процессе формирования предметных компетенций в вузе обусловлена, в первую очередь, представлением об исследовательской деятельности как о системе, имеющей уровневую организацию: взаимосвязанные элементы, структуру, отражающую характер их взаимодействия, уровни реализации в образовательном процессе.

Несмотря на достаточную теоретическую разработанность проблемы исследовательской деятельности студентов, имеется практическая необходимость обоснования модели формирования творчески ориентированного профессионального обучения в вузе, внедрения технологий исследовательской деятельности, организации форм и приёмов самостоятельной работы будущих специалистов. Образовательный процесс современного российского вуза находится в поиске продуктивных методов обучения, развивающих самостоятельность, навыки постановки и исследования проблемы. Развивая

умение аргументировать собственную мысль, обобщать прочитанный научный материал и анализировать его, делать обобщения и выводы на основе прочитанного, преподаватель приучает студентов к поиску нужного решения, что способствует формированию самостоятельной позиции обучающихся, их готовности к саморазвитию и успешной профессиональной социализации.

Вышесказанное обуславливает переориентацию современной системы высшего образования на деятельностный контекст: использование исследовательских методов работы с учебным и научным материалом позволяет вовлечь студентов в процесс творческого переосмысления проблем. Мы будем придерживаться следующего определения *исследовательской деятельности студентов* – это деятельность преобразующего, творческого характера, которой владеет субъект, способный добывать научные знания в условиях продуктивного поиска, а также самостоятельно определять траекторию и алгоритм этого поиска, выбирать оптимальные средства и способы решения поставленных задач, осознающий саморазвитие как фактор успешной жизни и реализации в профессии.

Исследовательская деятельность в вузе предстает с двух позиций: как метод преподавания, активизирующий познавательную деятельность обучающегося, и как уровень, до которого может дойти студент как субъект педагогического процесса. Действительно, ориентация на исследовательскую деятельность – принципиально новый, по сравнению с традиционным знаниевым, подход к обучению в высшей школе, который:

- позволяет реализовать главную педагогическую цель: подготовка выпускника к профессиональной деятельности;
- личностно ориентирован;
- делает опору на собственный профессиональный опыт студента, на реализацию конкретного дела;
- характеризуется возрастанием интереса и вовлечённости в работу;
- активизирует познавательную деятельность;
- наполняет обучение личностным смыслом: студенты видят продукт собственной деятельности.

Структура исследовательской деятельности подчинена логике самостоятельного познания действительности: изначальный мотив, постановка проблемы, формулировка целей и задач, определение методов и способов, составление плана действия, представление результатов, рефлексия.

Навыки исследовательской деятельности формируются в системе. Одним из эффективных приёмов можно считать специальное конструирование педагогических ситуаций. Это намеренно создаваемая преподавателем адаптивная ситуация, стимулирующая познавательную, творческую деятельность студента: привести аргументы в пользу своей точки зрения, опровергнуть традиционную позицию, использовать различные способы приобретения знаний и опыта, уточнить непонятое, углубиться в осмысление знаний. Заданиями, которые преподаватель использует для создания и реализации подобных ситуаций, могут быть составление рецензии на научную статью, создание текстов заданного жанра, смена привычной точки зрения, опровержение собственной точки зрения и другие.

Показателями сформированности навыков исследовательской деятельности являются устойчивые признаки личности (М.Ю. Олешков): умение видеть проблемный характер поставленного вопроса или учебной ситуации; понимание плюрализма существующих в науке и практике подходов к решению проблемы; сформулированная позиция в выборе главного (доминантного) метода исследования; умение планировать цель, результат и траекторию действий, направленных на его достижение; осознаваемая как личная потребность постоянная мотивация к саморазвитию [14].

В организации проектного исследования ученые вы-

деляют несколько аспектов: формирование коммуникативной культуры (работа над проектом в группе); развитие навыка публичного выступления (представление результатов проекта); регулятивные универсальные действия (формулирование цели и планируемого результата проекта). Организационно исследование учебной проблемы может быть организовано как коллективная работа всей студенческой группы, деятельность отдельной подгруппы или индивидуальное задание студента [15]. Процесс реализации исследовательских задач на практических занятиях в вузе подчинён общепедагогическим принципам:

1. Научность отбора фактов исследования. Задача преподавателя – отобрать те явления и факты научной действительности, которые представляют познавательный интерес для студента.
2. Индивидуальный подход. Учёт потребностей и возможностей каждого участника исследовательской деятельности на занятии позволяет наполнить изучение предмета личным смыслом, выделить персональную значимость его в системе высшего образования, в дальнейшем продолжить самообразование в данной области.
3. Объективность оценки исследовательской деятельности основывается на субъективной значимости данного исследования для конкретного студента.

Исследовательская деятельность основана на умении личности видеть научную или практическую проблему, а также организовать поиск способов её решения. Навыки исследовательского поведения должна закладывать школа и вуз, предлагая обучающемуся такие задания, которые требуют, кроме усвоения минимума знаний, практические действия и операции, направленные на решение проблемы, выработку нового интеллектуального продукта. Сегодня система высшего образования располагает целым арсеналом методических возможностей для формирования и развития средствами предмета навыков исследовательской культуры студента. Анализ и оценка собственных результатов научной исследовательской работы, а также работ однокурсников осуществляет рефлексивный компонент исследовательской деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3-13.
2. Вербицкий А.А., Ермакова О.Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентного подхода в общем образовании // Педагогика. 2009. № 2. С. 12-18.
3. Агапов И.Г., Шитов С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость // Мир образования – образование в мире. 2001. № 4. С. 41- 43.
4. Миронова Д.А., Коробова Е.В. Компетентностный подход к обучению в высшей школе: история формирования и современное состояние // Гуманитарное образование в экономическом вузе. 2015. №2. С.121-130.
5. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям. М.: ГИППО, 2008. – 228 с.
6. Beacco J.-C., Di Giura M. Alors? Methode de francais fondee sur l'approche par competences. France: Didier, 2007. – 224 s.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. № 2. 2003. С. 58-64.
8. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8-14.
9. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. 2006. № 8. С. 20-26.
10. Краевский В.В. О культурологическом и компетентностном подходах к формированию содержа-

ния образования // Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы». М., 2002. С. 17- 23.

11. Коган Е.Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара. Самара: Профи, 2001. С. 65-68.

12. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 73 с.

13. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Инновации в образовательной школе. Методы обучения: сборник научных. М.: ГНУ ИСМО РАО, 2006. С. 65-79.

14. Олешков М.Ю. Содержание образования: проблемы формирования и проектирования // Педагогика. № 6. 2004. С. 31-38.

15. Маркулис С.Р. Информационная компетентность педагога // Профессиональное образование. № 3. 2008. С. 28-29.

Статья поступила в редакцию 10.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ

© 2017

Недвецкая Марина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики
Московский городской педагогический университет

(142300, Россия, Чехов, ул. Чехова, д.79, корп.3, кв.37, e-mail: nedmarina@yandex.ru)

Миронова Дина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков №1
РЭУ им. Г.В. Плеханова

(109117, Россия, Москва, Волгоградский пр-кт, д.99, к.4, кв.85, e-mail: dina_mironova@mail.ru)

Аннотация. Система высшего образования, реализующая важнейшую задачу выработки у студентов навыков творческой, преобразующей работы с научными текстами, тесно связана с понятием компетенции, под которым понимается готовность учащегося творчески осмыслить полученные знания и трансформировать их в инструмент достижения практически значимых профессиональных целей. В статье рассматривается интегративная модель исследовательской деятельности студентов в процессе обучения в вузе на основе идей и принципов системно-деятельностного и компетентностного подходов. Проведенный анализ научной литературы и профессиональный опыт авторов позволили выявить и описать общепедагогические условия реализации процесса формирования предметных компетенций студентов. Определение компетентности как готовности и способности субъекта выполнять различные виды деятельности для эффективной самореализации позволило сформулировать понятие предметной компетенции как обобщенного результата организации исследовательской деятельности студентов в процессе обучения. Этим результатом и являются предметные компетенции, то есть демонстрируемые на практике действия и операции с конкретным научным материалом, свидетельствующие о высоком уровне практической подготовки обучающегося. Данные предметные компетенции формируются в ходе четырех технологических этапов: мотивационном, когнитивном, деятельностном и оценочно-результативном.

Ключевые слова: высшее образование, студент, система, системный подход, деятельностный подход, предметные компетенции, компетентность, процесс обучения, технология, интегративная модель, готовность, исследовательская деятельность

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFICIENCY OF STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY BASED ON SYSTEM-ACTIVITY APPROACH TO FORMATION OF SUBJECT COMPETENCES IN HIGHER EDUCATION

© 2017

Nedvetskaya Marina Nikolaevna, doctor of Pedagogy, Professor of Department of Pedagogy
Moscow city Pedagogical University

(142300, Russia, Chekhov, Chekhov street, 79-3- 37, e-mail: nedmarina@yandex.ru)

Mironova Dina Alexandrovna, PhD in Pedagogics, associate professor of the foreign languages department №1
Plekhanov Russian University of Economics

(109117, Russia, Moscow, Volgogradsky prospect, 99, building 4, app.85, e-mail: dina_mironova@mail.ru)

Abstract. Higher education system implementing the essential task of developing students' skills of creative, transformative work with scientific text is closely connected with the notion of competence, which means students' readiness to creatively comprehend and transform the acquired knowledge into an instrument for achieving practically meaningful professional goals. The article deals with the integrative model of students' research activity in the learning process at university based on ideas and principles of system-activity and competence approaches. Scientific literature analysis and the authors' professional experience resulted in identifying and describing general pedagogical conditions for the realization of the process of forming students' subject competences. The definition of competence as a readiness and ability of an individual to perform various types of activities for an effective self-realization, made it possible to formulate the concept of subject competence as a generalized result of the organization of students' research activities in the learning process. This result is the subject competence that is, demonstrated in practice actions and operations with specific scientific material, indicating a high level of a student's practical training. These subject competencies are formed in the course of four technological stages: motivational, cognitive, actionable and evaluative-resultative.

Keywords: higher education, student, system, system approach, activity approach, subject competencies, competence, learning process, technology, integrative model, readiness, research activity

В работах западного исследователя Дж. Равена говорится о том, что перед современным человеком, жителем XXI века, стоят задачи иного, чем ранее, масштаба, решить которые привычными способами уже невозможно. Следовательно, необходимо менять подход к формированию образцов как профессиональной, так и иных видов человеческой деятельности [1]. Это можно сделать только в рамках компетентностного подхода. Развивая свою концепцию, Равен утверждает [2, 3, 4], что знания, умения и навыки, составляющие содержательную основу образования, ставятся актуальными только в том случае, когда учащийся осознаёт их важное значение для общества и имеет готовность творчески преобразовывать эти знания с учётом специфики собственной деятельности.

В определении исследователя А.И. Субетто компетентностный подход предстает системой, объединяющей компоненты (компетенции) и их свойства. Структурно каждая из входящих в систему компетенций вносит собственный вклад в формирование личности

[5, с.11]. При этом Субетто подчёркивает, что компетентностный подход не может быть основополагающим для российского образования, поскольку не претендует на полноту охвата процесса обучения. Такие особенности, как нравственное воспитание, ценностное освоение окружающей действительности не могут быть уложены в ограниченный ряд ключевых компетенций.

В целях избегания тотального отрыва студентов от русского культурного генома и отчуждения их от ценностных корней русской ментальности, компетентностный подход, применённый к системе отечественного высшего образования, может стать дополнительным критерием формирования содержания образования, но не основой реформирования сложившейся вузовской системы подготовки будущих специалистов. Используемый как один из форматов описания студента современного российского вуза и его социально и профессионально значимых качеств, компетентностный подход вносит свой важный вклад в гармоничное развитие личности будущего профессионала и достойное

проживание студенческого периода его жизни.

Соединяя понятия *компетентность* и *компетентность*, можно сделать промежуточный вывод о том, что компетентность относится к способности осуществлять определённые действия, к знаниям и умениям, применяемым для решения поставленных перед субъектом задач, а компетентность – скорее структурно организованное понятие, выдвигающее на первый план совокупность составляющих её компонентов. Так, И.А. Зимняя, считая данные понятия близкими, всё же разграничивает их: компетентность относится к процессу формирования и является его структурной единицей, в то время как компетентность выступает его результатом [6, с.36].

Педагог и исследователь Г.К. Селевко делает акцент на суффиксе «-ность», который означает «степень овладения определённым качеством», отсюда понимание компетентности как степени овладения определёнными качествами [7, с.30]. В.П. Симонов убедительно доказывает важность компетентности для современного человека: она придаёт авторитетности суждениям и высказываниям человека, обладающим знаниями в определённой области. Рассмотрение компетентности не только как категории познания, но и как личностной категории отличает концепцию В.П. Симонова [8].

Компетентность является продуктом, объединяющим приобретённые знания, а также познавательную деятельность и личную активность субъекта. Кроме того, компетентность – это осознание своей роли в преобразовании действительности. Объединяя рассмотренные точки зрения, выделим в структуре компетентности следующие компоненты:

- наличие компетентности как соответствия выполняемой деятельности;
- свойства личности, которая способна выполнять интеллектуальную, творческую деятельность;
- овладение арсеналом знаний, умений и навыков.

Исследование понятия образовательной компетентности несёт огромный научно-педагогический потенциал, поскольку выступает в качестве системного основания для изменения существующих образовательных стандартов высшего образования, в качестве его интегративной основы, предусматривающей выявление чётких критериев проверки успешности освоения каждой из выдвинутых компетенций студентами в процессе обучения в вузе. Именно системно-деятельностный подход в образовании может стать основой, обуславливающей необходимость внедрения образовательных компетенций как результата обучения в высшей школе. Компетенции затрагивают исключительно деятельностьную сферу студентов, а значит, проявляются в характере выполнения ими различных видов деятельности, в том числе учебной.

Цель конструирования модели исследовательской деятельности студентов в процессе формирования предметных компетенций на основе системно-деятельностного подхода отражает данный процесс с точки зрения необходимости его системной организации. Социальный заказ государства в области высшего профессионального образования диктует глубокое понимание и самое серьёзное отношение к процессу обучения в вузе. Достижение этой цели требует решения следующих задач:

- формирование познавательного интереса и положительной мотивации студентов к исследовательской деятельности, проявляющееся в потребности личности не только обладать значительным объёмом информации относительно изучаемого предмета, но и овладеть навыками научного анализа;
- разработка программы исследовательской деятельности, формирующей предметные компетенции студентов применительно к различным предметам и курсам;
- использование комплекса форм и методов обучения, альтернативных традиционным, которые способствуют активизации познавательной деятельности обучающихся.

учающихся.

Представление о деятельности как о целенаправленной системе близко современному пониманию образовательного процесса. По сути, это смена видов деятельности, направленных на достижение учебных целей. Посвящённые закономерностям процесса обучения труды отечественных ученых, предметом которых является система образовательного процесса, выстроеного с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся убедительно доказывают: идеи системно-деятельностного подхода, вписанные в процесс исследовательской деятельности студентов в ходе образовательной деятельности в вузе, формируют важнейшие модели их ценностного поведения.

Интеграция различных видов образовательной деятельности, включённых в учебное пространство, а также представление об объектах окружающего мира как о системах разного порядка, исследованные в трудах А.Г.Асмолова[9], В.Г. Афанасьева[10], В.П. Беспалько[11], Н.В. Кузьминой[12], В.П. Симонова[8], и другие исследования смежной направленности, позволяют говорить о реализации педагогической технологии, ориентированной на конструирование учебного процесса в вузе с учетом системно-деятельностного и компетентностного подходов.

Педагогический процесс любого уровня нуждается в принципах, выполняющих конструктивно-техническую функцию. Организуя процесс формирования предметных компетенций студентов вуза при помощи исследовательской деятельности, преподаватель ориентируется на соблюдение следующих важнейших принципов:

- 1) управление образовательным процессом, основанное на постоянной диагностике уровня предметных компетенций;
- 2) опора на текущий уровень компетенций студента;
- 3) систематическая работа преподавателя над обеспечением благоприятной образовательной среды, оказывающей мотивирующее влияние на исследование, творческий поиск и личностное развитие каждого студента.

На уровень сформированности предметных компетенций также влияет степень погруженности обучающегося в предмет. Соблюдение выделенных требований в ходе организации исследовательской деятельности студентов будет способствовать созданию благоприятной обстановки и эффективной работе всех уровней системы педагогического процесса в вузе.

Важным компонентом системной модели организации исследовательской деятельности студентов являются эффективные приёмы и методы, способствующие формированию предметных компетенций. В рамках описываемой модели выделяются следующие методы и формы, используемые на лекциях и практических занятиях:

- беседа, активизирующая научный исследовательский поиск;
- творческое задание – целенаправленная работа, направленная не на репродуктивное воспроизведение текста, а на преобразование и переработку учебного и научного материала;
- использование игровых технологий, например ролевые игры-инсценировки, передача содержания научной статьи с другой точки зрения и др.)[13];
- дискуссия – это организованный преподавателем обмен позициями и идеями, имеющий цель дать выход проблеме, отраженной в тексте;
- метод создания проектов (подготовка и презентация материала) – самостоятельная постановка цели, поиск материала и представление практического продукта.

Применение указанных методов организации исследовательской деятельности способствует, повышению познавательной активности студента и доли его личной вовлеченности в образовательный процесс. Каждый изучаемый научный или учебный текст при таком подходе становится не навязанным мнением, а точкой личного

роста.

Среди продуктивных форм, запланированных в ходе организации учебного процесса в вузе, стоит назвать следующие разновидности урока:

- семинар-мастерская в рамках отдельно взятого предмета – такое занятие может включать создание собственных научных исследований по заданным параметрам;

- собственно семинар – наиболее традиционная форма, при которой предметные компетенции формируются в ходе беседы и обсуждения на учебном материале;

- семинар-диспут – преподаватель обозначает рамки и правила ведения диалога, в ходе которого каждый студент формулирует и подтверждает научным текстом собственную позицию;

- семинар-интеллектуальное шоу – между студентами заранее распределены роли, каждая из которых несет смысл в освоении научного материала;

- семинар-научно-практическая конференция – представление и обсуждение результатов научных проектов, рефлексия и подведение итогов исследования.

В рамках таких альтернативных форм обучения студенты не просто взаимодействуют с научным произведением, транслируя готовое знание и чужую позицию, но и формулируют и представляют собственное мнение, основанное на анализе предложенного материала. Такая разносторонняя исследовательская деятельность является мощным фактором формирования речевой и коммуникативной деятельности будущих специалистов, совершенствования их исследовательских навыков.

Результатом организации исследовательской деятельности студентов являются предметные компетенции, т.е. демонстрируемые на практике действия и операция с конкретным научным или учебным материалом, свидетельствующие о высоком уровне их практической подготовки. Организационно процесс формирования предметных компетенций может быть представлен в виде последовательности мотивационного, когнитивного, деятельностного и оценочно-результативного этапов. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Мотивационный этап. Психология понимает мотив как особое состояние, побуждающее субъекта к активности разного рода. Побуждающей силой мотива служат ценностные установки и влечения. Силу действия мотива стоит рационально использовать в процессе преподавания различных дисциплин в вузе [14]. Сильнейшим стимулом умственной активности становится осознание студентом особого смысла учебной деятельности, наполнение ее персональным смыслом и значением для его будущей профессиональной деятельности и самореализации в обществе.

Являясь важным условием формирования гармоничной личности студента, мотивация к изучению предмета определяет жизненно важные цели личности обучающегося, выполняют функцию ее самомобилизации и побуждения к познанию новых явлений действительности. Поняв и определив ведущий мотив каждого студента, преподаватель раскрывает субъективную сторону его деятельности и направляет к познанию той истины, в которой обучающийся нуждается на данный момент более всего.

Использование различных педагогических технологий, методик направлено не только на развитие предметных компетенций, но и настраивает студента на деятельность особого характера, деятельность преобразующую, результатом которой является совершенно новый продукт. В структуре вузовского образования таким мотивационным этапом может быть предварительная беседа, поясняющая содержание творческого исследовательского задания. Задав нужный вектор мотивации, преподаватель переходит к формированию познавательной активности студента. В технологическом процессе формирования предметных компетенций в ходе исследовательской деятельности студентов вузе – это

когнитивный этап. Любая учебная деятельность – это, прежде всего, передача знаний, используемых для формирования предметных компетенций. Знания в самом общем виде отражают наиболее важные закономерности окружающего мира, представленные в виде теорий, концепций, правил [15]. Существенное отличие когнитивного компонента – он отражает глубину, качество знаний студентов. Именно знания становятся основой отбора форм и средств для построения индивидуальной программы работы с научным или учебным материалом. Среди когнитивных качеств, присущих студентам, выделяют умение обозначить границы понимания рассматриваемого вопроса, выявлять причины и следствия непонимания, предметно ставить необходимый вопрос и др.

Интегративной основой процесса формирования предметных компетенций в ходе исследовательской деятельности студентов является *деятельностный этап*. Данный этап напрямую связан не только с получением в процессе обучения объективных знаний о мире и его законах, но и экстраполяцией этих знаний в те сферы жизни, которые являются для студента приоритетными.

Оценочно-результативный этап подводит итог процессу формирования предметных компетенций и комплексно оценивает полученный результат.

Важнейшим элементом модели формирования предметных компетенций в ходе исследовательской деятельности студентов являются показатели уровня сформированности данных компетенций:

- *практикоориентированность* – критерий применимости знаний и умений;

- *продуктивность* – творческое применение приобретенных знаний в незнакомых ситуациях;

- *осознанность* – осмысленное восприятие материала;

- *информированность* – эрудиция и наличие общих теоретических представлений.

Оценка уровня сформированности предметных компетенций и навыков исследовательской деятельности, которые проявляют студенты, основывается на специально выделенных критериях – субъектных качествах обучающихся и образцах их деятельности, позволяющих говорить о высоком уровне освоения и демонстрации учебного материала.

1. Умение видеть проблемность поставленного вопроса или учебной ситуации – отражает эрудицию студента, его понимание того, что поставленный в рамках темы вопрос может иметь не одно решение.

2. Понимание плюрализма существующих в науке и практике подходов к решению проблемы – доказывает, что объективная истина в науке постигается сложением субъективных точек зрения на рассматриваемый вопрос.

3. Сформулированная позиция в выборе главного (доминантного) метода исследования.

4. Умение планировать цель, результат и траекторию действий, направленных на его достижение.

5. Осознаваемая как личная потребность постоянная мотивация к саморазвитию (в области профессионального образования трудно говорить о конечной достигаемой цели). Постоянное самообразование, знакомство с научной литературой современных авторов, расширение читательского опыта за счет чтения книг, не вошедших в программу по изучаемой дисциплине – все это продолжается после окончания вуза, но основы мотивации к саморазвитию закладываются именно в ходе изучения учебных и научных текстов в период обучения.

6. Творческая трансформация умений и теоретических знаний, выделенная в качестве шестого показателя, – качество, характеризующее студента как исследователя. Преобразование полученных научных знаний, трансформация их в другой интеллектуальный продукт – процесс высокого умственного уровня, требующий сформированности не только знаний, но и умений и навыков работы с материалом.

Важнейший фактор подтверждения эффективности организации исследовательской деятельности студентов в процессе формирования предметных компетенций – условия, сопровождающие организацию целостного процесса обучения в вузе. Применительно к педагогике условия подразумевают состояние организации образовательного процесса, в рамках которого происходит овладение формами поведения, знаниями или компетенциями [16, с.354]. Качество организации исследовательской деятельности студентов детерминировано важнейшими общепедагогическими условиями:

1) Работа преподавателя по конструированию методической среды, являющейся мотиватором исследовательской деятельности студентов. Педагогика понимает *среду* как созданный сообразно с педагогической целью комплекс условий, организующих деятельность обучающихся, их отношение к себе и обществу [17, с.142]. Специфика обучения в вузе требует от преподавателя создания такой среды в группе. Безусловно, она способствует личностно-ориентированному характеру взаимодействия в ходе занятия, а не формальному обучению предмету. Эффективность обучения в современном вузе во многом определяется тем, насколько комфортной кажется студенту созданная образовательная и исследовательская среда.

Инициативность, уверенность в собственных силах и желание самореализоваться – проявление этих качеств напрямую связано с умением преподавателя творчески преподнести учебный материал, сделав его доступным для каждого, со способностью организовать студенческий коллектив, с педагогическим тактом при оценке творческой исследовательской деятельности.

2) Работа преподавателя по отбору учебного или научного материала. Задача педагога лежит в области обеспечения соответствия между тем, что предлагается для изучения, и индивидуальными особенностями развития каждого студента.

3) Систематический мониторинг динамики уровня сформированности навыков исследовательской деятельности студентов. Погружая обучающегося в тонкости освоения учебной дисциплины, преподаватель должен систематически отслеживать промежуточный результат и уметь прогнозировать будущие перспективы работы.

Выделенные педагогические условия были внедрены в практику организации образовательного процесса в ряде российских вузов. Вышеизложенные характеристики представленной модели формирования предметных компетенций и навыков исследовательской деятельности студентов на основе системно-деятельностного подхода позволяют сделать вывод о положительной и стабильной динамике результатов, выраженных количественными и качественными показателями в работе обучающихся с научным и учебным материалом (логические операции, умозаключения, осознанность и применимость полученных знаний, гибкость мышления и творческое преобразование информации, самостоятельное пополнение сведений).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
2. Равен Д. Кризис? какой кризис? (продолжение - часть III) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 87-101.
3. Равен Д. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социкибернетика // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 170-204.
4. Равен Д. Наше некомпетентное общество: часть II (с обсуждением некоторых компетентностей, необходимых для его преобразования) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 198-205.

5. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.-М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 73 с.

6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34-42.

7. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа. № 3. 2004. С. 29-32.

8. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании. М.: Высшее образование, 2006. 357 с.

9. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к построению образовательных стандартов // Практика образования. № 2. 2008. С. 17-18.

10. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981. 432 с.

11. Беспалько В.П. Теория учебника: дидактический аспект. М.: Педагогика, 1988. 160 с.

12. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. Л.: Ленинградский университет, 1961. 98 с.

13. Коробова Е.В., Кардович И.К., Дубова О.Б. Игровые технологии в преподавании иностранного языка как одно из средств выработки профессиональной иноязычной компетенции // Материалы V Международной научно-практической заочной интернет-конференции. В 2 томах. 2017. С. 176-183.

14. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград: Перемена, 1994. 164 с.

15. Фридман, Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. М.: Просвещение, 1987. 224 с.

16. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бада. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.

17. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004. 608 с.

Статья поступила в редакцию 30.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ПРОВЕДЕНИЕ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КВАЛИФИКАЦИИ В ФОРМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭКЗАМЕНА

© 2017

Одарич Ирина Николаевна, преподаватель

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: odarich28@gmail.com)

Коростелев Александр Алексеевич, доктор педагогических наук

Самарский государственный социально-педагогический университет

(443099, Россия, Самара, улица Горького, 65/67, e-mail: kaa1612@yandex.ru)

Аннотация. Организатор строительного производства является ключевым участником строительства. От его профессионализма и компетентности зависит успешность всего объекта строительства. В зависимости от полученного образования соискатель согласно профессиональному стандарту «Организатор строительного производства» может претендовать на должность мастера, прораба или начальника участка. Для этого необходимо пройти процедуру подтверждения соответствия квалификации положениям профессионального стандарта. К особенностям оценивания квалификации относятся: неконкурсный характер процедуры; критериально ориентированное оценивание; дихотомическая шкала оценки; оптимально достаточное содержание оценки. Процедура подтверждения соответствия квалификации соискателя положениям профессионального стандарта или квалификационным требованиям является независимой оценкой квалификации. Вся независимая оценка квалификаций основана на принципах: добровольности, доступности, компетентности, открытости, принятия неспристрастных решений, конфиденциальности. Разработка деятельности при организации процесса оценивания в форме профессионального экзамена построена на следующих принципах оценивания квалификаций: независимость оценки, итерационный характер разработки оценочных средств, интегративный характер оценивания, объективность оценивания, практикоориентированность, междисциплинарности оценочных средств, единство подходов. По итогам процедуры оценивания становится ясно готов ли соискатель к выполнению трудовых функций, предусмотренных уровнем квалификации. В случае успешной сдачи профессионального экзамена центр оценки квалификации оформляет и выдает соискателю свидетельство о квалификации.

Ключевые слова: профессиональный стандарт «Организатор строительного производства», независимая оценка квалификации, профессиональный экзамен, уровень квалификации.

CONDUCTING INDEPENDENT EVALUATION OF QUALIFICATION IN THE FORM OF PROFESSIONAL EXAMINATION

© 2017

Odarich Irina Nikolaevna, teacher

Togliatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorysskaa street, 14, e-mail: odarich28@gmail.com)

Korostelev Aleksandr Alekseevich, doctor of pedagogical sciences

Samara State University of Social Sciences and Humanities

(443099, Russia, Samara, Gorkogo street, 65/67, e-mail: kaa1612@yandex.ru)

Abstract. The organizer of construction production is a key participant in the construction. From its professionalism and competence depends the success of the entire construction project. Depending on the education received, the competitor, according to the professional standard, "The organizer of construction production" can apply for the position of master, foreman or head of the site. For this it is necessary to pass the procedure of confirming the compliance of qualifications with the provisions of the professional standard. Qualification evaluation features include: non-competitive nature of the procedure; criterially oriented estimation; dichotomic scale of assessment; optimally sufficient content of the assessment. The procedure for confirming the competency of a competitor with the provisions of a professional standard or qualification requirements is an independent qualification assessment. All independent assessment of qualifications is based on the principles of: voluntariness, accessibility, competence, openness, acceptance of non-judgmental decisions, confidentiality. The development of activities in the organization of the assessment process in the form of a professional exam is built on the following principles for assessing qualifications: the independence of the evaluation, the iterative nature of the development of valuation tools, the integrative nature of the assessment, the objectivity of evaluation, practical orientation, the interdisciplinarity of evaluation tools, and the unity of approaches. As a result of the evaluation procedure, it becomes clear whether the applicant is ready to perform labor functions, provided for by the skill level. In case of successful passing of a professional examination, the qualification assessment center prepares and issues a certificate of qualification to the competitor.

Keywords: professional standard "Organizer of construction production", independent qualification assessment, professional examination, qualification level.

В соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» [1] осуществляется разработка профессиональных стандартов с учетом приоритетных направлений развития экономики, а также с учетом информации в Справочнике востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий.

Согласно Справочнику профессий Организатор строительного производства (профессиональный стандарт «Организатор строительного производства» [2]) – это инженерно-технический специалист, деятельность которого связана с организацией работ по строительству зданий и сооружений различного назначения и уровня сложности. Он руководит строительной организацией, координируя взаимодействие структурных подразделений организации, распределяя обязанности и

определяя степень ответственности работников. Также организатор строительного производства контролирует качество выполняемых работ, а при выявлении проблем и недостатков принимает меры к их устранению. Поскольку Организатор строительного производства является ключевым участником строительства, от его профессионализма и компетентности зависит успешность всего объекта строительства.

Соответственно, как отмечается многими исследователями, значимыми результатами образовательного процесса является формирование у будущих специалистов профессиональной компетентности в области своей профессиональной деятельности [3-11].

Получение лицами профессионального образования по профессии «Организатор строительного производства» при условии имеющегося образования не ниже основного общего образования или среднего

общего образования возможно в профессиональных образовательных организациях, в профессиональных организациях высшего образования и организациях дополнительного профессионального образования в соответствии со следующими федеральными государственными образовательными стандартами по направлениям подготовки:

- 08.02.01 Строительство и эксплуатация зданий и сооружений;
- 08.03.01 Строительство (бакалавриат);
- 08.04.01 Строительство (магистратура);
- 08.05.01 Строительство уникальных зданий и сооружений (специалитет).

В зависимости от полученного образования соискатель согласно профессиональному стандарту «Организатор строительного производства» может претендовать на должность мастера, прораба или начальника участка. При этом в соответствии с постановлением Правительства РФ от 16 ноября 2016 г. № 1204 «Об утверждении правил проведения центром оценки квалификаций независимой оценки квалификации в форме профессионального экзамена» [12], лица претендующие на осуществление определенного вида трудовой деятельности должны пройти процедуру подтверждения соответствия квалификации положениям профессионального стандарта [13]. При оценивании соискателя на соответствие уровню квалификации определенного профессионального стандарта производят проверку готовности соискателем выполнения трудовых функций, предусмотренных этим профессиональным стандартом. К особенностям оценивания квалификации относятся [14]:

- неконкурсный характер процедуры;
- критериально ориентированное оценивание;
- дихотомическая шкала оценки;
- оптимально достаточное содержание оценки.

Неконкурсный характер процедуры оценивания соискателя требованиями уровня квалификации профессионального стандарта подразумевает личную способность и готовность выполнять трудовые функции, и соответствующие им трудовые действия, в совокупности с имеющимися необходимыми знаниями и умениями. При проведении профессионального экзамена экспертная комиссия оценивает профессиональный уровень конкретного соискателя, в соответствии с требованиями профстандарта. Следовательно, решение о присвоении соискателю профессиональной квалификации носит сугубо индивидуальный характер, в отличие, например, от оценки персонала при отборе кадров, оценки участников конкурсов или соревнований профессионального мастерства.

Наличие *критериально ориентированного оценивания* позволяет определить уровень освоения соискателем заявленной профессиональной квалификации соответствующей обобщенной трудовой функции. Каждая обобщенная трудовая функция описывается несколькими трудовыми функциями, в состав которых входит различное число трудовых действий, необходимых знаний и умений, а это значит, что трудовая функция несводима к отдельному умению или знанию, и поэтому критерии сформированности готовности к ее выполнению носят комплексный характер. При условии соответствия деятельности соискателя одновременно всем критериям оценки трудовая функция может считаться освоенной. Оценка конкретного соискателя в данном случае не зависит от того, какие результаты получили другие соискатели, поскольку его результат сравнивается не с результатами других, а с заранее обозначенными критериями вида профессиональной деятельности, каждый из которых представляет собой существенный признак.

Предметом оценки соискателя требованиям профессионального стандарта является демонстрация выполнения им трудовых функций (действий), а поскольку частичное выполнение означает невыполнение, то это-

му соответствует *дихотомическая шкала оценки*, либо оценка сводимая к данной шкале. Например, соискатель на должность прораба согласно профессиональному стандарту «Организатор строительного производства» либо способен вести исполнительную документацию по выполняемым видам строительных работ, либо нет.

Под предметным содержанием процедуры оценивания подразумевают квалиметрически обоснованный набор свойств квалификации: готовность (способность) выполнять трудовые функции; готовность (способность) выполнять трудовые действия в рамках трудовой функции; освоенное умение; способность применить имеющиеся знания в профессиональной деятельности согласно функциональной карты вида профессиональной деятельности. Поскольку объектом оценивания является профессиональная деятельность соискателя, данная процедура в форме профессионального экзамена обеспечена *оптимально достаточным содержанием оценки*.

Процедура подтверждения соответствия квалификации соискателя положениям профессионального стандарта или квалификационным требованиям, установленным федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, в соответствии с федеральным законом №238-ФЗ «О независимой оценке квалификаций» [14], проведенная центром оценки квалификаций (ЦОК), является независимой оценкой квалификации (НОК). Независимость обеспечивается процедурами, независимыми от соискателя, конкретного работодателя, образовательной организации – при ведущей роли независимых профессиональных объединений в контроле за независимой оценкой. Заинтересованность участников независимой оценки квалификаций показана на рисунке 1.

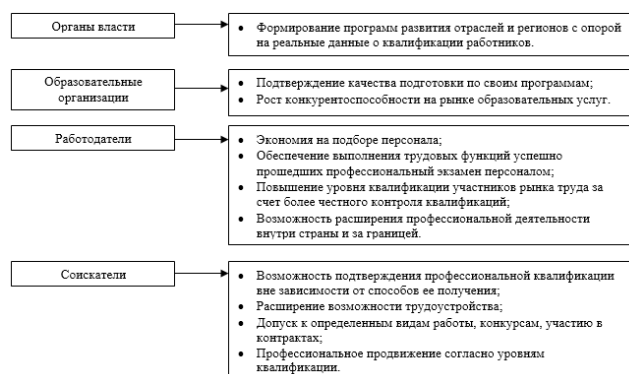


Рисунок 1 - Заинтересованность участников независимой оценки квалификаций

Вся независимая оценка квалификаций основана на принципах [14]:

- *добровольности*: свободный выбор и решение каждого человека по подтверждению профессиональной квалификации;
- *доступности*: с одной стороны специфика и сложность теоретической и практической частей профессионального экзамена соответствуют заявленному уровню квалификации, а с другой стороны обеспечена разумность стоимости профессионального экзамена;
- *компетентности*: квалификационная комиссия формируется из числа компетентных экспертов по оценке квалификации и технических экспертов, аттестованных советом по профессиональным квалификациям (СПК). К специалистам, для включения в состав экспертов ЦОК, предъявляются требования по наличию образования и стажу работы по соответствующему виду (видам) профессиональной деятельности. Эксперты должны знать и уметь применять: основные положения теории и практики вида (видов) профессиональной деятельности в рамках заявляемой области деятельности; требования нормативных правовых актов по оценке квалификаций в заявляемой области деятельности; требования руко-

водящих и методических документов СПК; положения соответствующих профессиональных стандартов; требования к проведению профессионального экзамена и оформлению процедур оценки квалификаций; порядок оформления и выдачи документов и передачи сведений по результатам оценки квалификаций в СПК.

- *открытости*: обеспечивается путем размещения информации о проведении профессионального экзамена на официальных сайтах ЦОК и СПК в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и в реестре сведений о проведении НОК, включающие следующие сведения и документы: наименования квалификаций и требования к квалификации на соответствие которым центр оценки квалификаций проводит независимую оценку квалификации; сроки действия свидетельств о квалификации по соответствующим квалификациям; перечень документов, необходимых для прохождения профессионального экзамена по соответствующим квалификациям; комплекс заданий, входящих в состав оценочных средств для проведения независимой оценки квалификации; почтовые адреса, адреса электронной почты, адреса официальных сайтов центра оценки квалификаций и СПК в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет"; адреса мест проведения профессионального экзамена; образец заявления соискателя о проведении профессионального экзамена.

- *принятия непристрастных решений*: согласно требованиям к экспертам ЦОК в квалификационную комиссию не могут входить специалисты, участие которых может привести к конфликту интересов.

- *конфиденциальности*: защита прав соискателей и неразглашение персональных данных получаемых в процессе деятельности по оценке квалификаций обеспечены обозначенными требованиями к персоналу ЦОК.

Разработка деятельности при организации процесса оценивания в форме профессионального экзамена построена на принципах оценивания квалификаций:

- *независимость оценки*: обеспечена использованием реестра, который включает в себя: информацию о деятельности национального совета и национального агентства развития квалификаций в части вопросов, касающихся развития квалификаций; сведения о СПК и ЦОК; сведения о наименованиях квалификаций и требования к квалификации, на соответствие которым проводится НОК, с указанием сроков действия свидетельств о квалификации и документов, необходимых для прохождения соискателем профессионального экзамена по соответствующей квалификации; сведения о выданных свидетельствах о квалификации; перечень официальных сайтов национального совета, национального агентства развития квалификаций, СПК и ЦОК в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет"; иные сведения, перечень которых определяется уполномоченным органом исполнительной власти. В том числе и независимость самой процедуры оценивания, благодаря работе компетентной квалификационной комиссии.

- *итерационный характер разработки оценочных средств*: заключается в необходимости корректирования их содержания, тем самым обеспечивая их актуальность, обоснованность и пригодность.

- *интегративный характер оценивания*: комплексно оценивается способность и готовность выполнять соискателем трудовые функции соответствующие заявленному уровню квалификации. Оценивание лишь знаний и умений не позволяет объективно судить о возможности их применения в профессиональной деятельности. Профессиональный экзамен подразумевает создание таких условий, при которых оценивается определенный результат (продукт) или процесс профессиональной деятельности.

- *объективность оценивания*: подразумевает проведение однозначной и беспристрастной процедуры

оценивания экспертами в составе квалификационной комиссии согласно значимым для осуществления вида профессиональной деятельности показателям и критериям.

- *практикоориентированность*: профессионального экзамена заключается в современных требованиях к соискателю, поскольку строительной отрасли необходимы высококвалифицированные специалисты, способные к самостоятельному включению в сложные производственные процессы, умеющие быстро и адекватно решать встающие перед ними профессиональные задачи.

- *междисциплинарности оценочных средств*: позволяет оценить как общие так и профессиональные качества личности соискателя, необходимые для решения утвержденного в профессиональном стандарте круга задач соответствующей профессиональной квалификации.

- *единство подходов*: применяют при оценивании соискателей согласно заявленной профессиональной квалификации, вне зависимости от имеющегося основного и дополнительного образования, стажа работы, поскольку данные показатели не дают точного представления о качестве выполнения трудовых действий, наличия необходимых знаний и умений для выполнения вида профессиональной деятельности.

Целью профессионального экзамена является решение о присвоении соискателю профессиональной квалификации, поэтому по итогам процедуры оценивания становится ясно готов ли соискатель к выполнению трудовых функций, предусмотренных уровнем квалификации.

В случае успешной сдачи профессионального экзамена на основании решения СПК центр оценки квалификации оформляет и выдает соискателю свидетельство о квалификации, от получения которого зависит его профессиональная деятельность, в определенных случаях это и возможность трудоустройства, допуск к определенным видам работ, участие в контрактах, либо вероятность профессионального продвижения.

Становится понятно, что приобретение необходимых для профессиональной деятельности знаний и умений, способность выполнять требуемые профстандартом трудовые действия, полностью зависит от полученного образования. Поэтому в образовательных учреждениях процесс обучения должен быть построен не только в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, но и с учетом, утвержденных приказами Минтруда России, профессиональных стандартов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов [Текст] постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. № 23 // Собрание законодательства РФ. – 2013. - № 4.
2. Профессиональный стандарт. Организатор строительного производства / Утвержден приказом Министрства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 ноября 2014 г. №930н.
3. Новиков А. М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития / А. М. Новиков. - Москва : ИЦП НПО РАО, 1997. - 154 с.
4. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. - 2004. - № 11. - С. 4-13.
5. Дорофеев А.А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. А. Дорофеев // Высшее образование в России. - 2005. - № 4. - С. 30-33.
6. Равен Д. Компетентность, образование, профессиональное развитие, психология и социоконвергентика // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 170-204.
7. Долженко О.В. Университет и образование: между прошлым и будущим / О.В. Долженко // Педагогика и просвещение. – 2013. – №1. – С. 19-36.

8. Власенко С.В., Хрущев В.А. Формирование профессиональной компетентности в работе с детьми группы риска студентов специальности «Социальная педагогика и самопознание» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 21-25.

9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. - 200 с.

10. Сундеева Л.А. Личностно-ориентированное обучение как условие формирования профессиональной компетентности бакалавров психолого-педагогического направления // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 33-35.

11. Низамова Х.М. Практико-ориентированный подход - путь к повышению эффективности обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 70-71

12. Об утверждении Правил проведения центром оценки квалификаций независимой оценки квалификации в форме профессионального экзамена [Текст] постановление Правительства РФ от 16 ноября 2016 г. № 1204 // Собрание законодательства РФ. – 2016. - № 48.

13. Одарич И.Н. Независимая оценка квалификации бакалавров строительного профиля в соответствии с профессиональным стандартом // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 111-113.

14. О независимой оценке квалификации [Текст]: Федеральный закон от 03 июля 2016 г. № 238-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2016. - № 27.

Статья поступила в редакцию 16.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

ПЕРВООЧЕРЕДНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗОВ

© 2017

Оймахмадова Шахноз Нурулоевна, соискатель общеуниверситетской
кафедры педагогики

Таджикский национальный университет

(734025, Республика Таджикистан, Душанбе, проспект Рудаки 17, E-mail: faridun61@mail.ru)

Аннотация. В статье рассмотрены некоторые проблемы информатизации образовательного процесса вуза, к важнейшим из которых отнесены подготовка преподавателей к применению ИКТ и создание информационно-образовательной среды вуза. Информационно-коммуникационные технологии открывают новые возможности для совершенствования образовательного процесса вуза, активизируют познавательную деятельность студентов, позволяют организовать самостоятельную и совместную работу студентов и преподавателей. При этом информационная компетентность преподавателя вуза является его профессиональной характеристикой и важнейшим компонентом педагогического мастерства. В современной педагогической практике реализована двухуровневая модель ИКТ-компетентности педагога, включающая уровень функциональной грамотности и деятельностный уровень. Высокий уровень ИКТ-компетентности преподавателя вуза обеспечивает эффективное применение ИКТ в системе высшего профессионального образования, что в свою очередь обеспечит повышение его качества до уровня, соответствующего потребностям рынка труда.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компетентность, образовательный процесс, вуз, информатизация, информационно-образовательная среда, электронный образовательный ресурс.

PRIME PROBLEMS OF INTRODUCTION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ACTIVITY OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

© 2017

Oymakhmadova Shakhnoz Nuruloyevna, applicant of all-university
department of pedagogics

Tajik national university

(734025, Republic of Tajikistan, Dushanbe, Rudaki Avenue 17, E-mail: faridun61@mail.ru)

Abstract. In article are considered some problems of informatization of educational process of higher education institution training of teachers for use of ICT and creation of the information and education environment of higher education institution are referred to the most important of which. Information and communication technologies open new opportunities for improvement of educational process of higher education institution, stir up cognitive activity of students and allow to organize independent and collaboration of students and teachers. At the same time information competence of the teacher of higher education institution is his professional characteristic and the most important component of pedagogical skill. In modern student teaching the two-level model of ICT competence of the teacher including the level of functional literacy and activity level is realized. High level of ICT competence of the teacher of higher education institution provides effective use of ICT in the system of higher education that in turn will provide increase in his quality to the level corresponding to requirements of labor market.

Keywords: information and communication technologies, competence, educational process, higher education institution, informatization, information and education environment, electronic educational resource.

Современный этап развития образования характеризуется широким внедрением в профессиональную педагогическую деятельность информационно-коммуникационных технологий, которые обеспечивают выход системы образования на качественно новый уровень за счет эффективного использования электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Вместе с тем, развитие информационного общества предполагает непрерывное совершенствование информационной компетентности каждого педагога.

В педагогической науке, по мнению современных отечественных и зарубежных ученых (А.А. Кузнецова, В.В. Краевского, М.П. Лапчика, О.Е. Лебедева, Г.К. Нурғалиевой, Дж. Равена, А.Л. Семенова и др.) возрастает значимость информационной компетентности педагогов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в условиях широкого внедрения средств информационно-коммуникационных технологий в систему образования. От того, насколько качественно будут подготовлены педагогические кадры, насколько эффективно они будут использовать средства информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, во многом зависит будущее человечества.

В педагогической литературе накоплен значительный материал по решению проблем подготовки педагогов к применению ИКТ в образовательном процессе. Этому посвящены работы А.М. Кабановой, А.А. Кузнецова, Е.С. Полат, И.Н. Розиной, И.В. Роберт В.А. Христочевского и др. Ряд исследований посвящены информационным технологиям и научно-методическому обеспечению информатизации образования (К.Е. Афанасьев, В.П. Беспалько, В.Л. Матросов, Ф.Ф.

Шарипов), использованию компьютерных информационных технологий при изучении информатики (М.Б. Благоев, И.В. Роберт, А.П.Ершов, В.М. Монахов, Н.А. Русакова), формированию готовности обучаемых к профессиональному самосовершенствованию в условиях современной информационно-образовательной среды (Ю. Брановский, В.М. Вергасов, А.Д. , О.В. Данилова, И.Г. Лозицкий, А.А. Семенов), методике применения компьютерных обучающих систем (М.Б. Булгаков, Е.О. Брицкая О.Н. Гавришина, А.Р. Мирзоев, О.Штеймарк и др.).

Тема роли ИКТ в учебной и научной деятельности вуза является предметом изучения педагогической науки в развитых странах, в том числе и в Таджикистане [1]. Однако, несмотря на все свои достоинства, новые технологии работы со знаниями и информацией пока еще шире распространены в бизнесе, чем в образовании.

К важнейшим проблемам, затрудняющим реализацию ИКТ-стратегии в вузе, можно отнести низкий уровень ИКТ-компетентности профессорско-преподавательского состава.

В образовательном процессе выделяют две основные функции ИКТ - как объекта изучения и как средства обучения. Первая из них предусматривает усвоение знаний, умений и навыков, которые позволяют оценить возможности ИКТ и успешно использовать их для решения различных проблем и задач, а вторая функция ИКТ - предусматривает повышение эффективности учебного процесса. Следовательно, для ППС вуза ИКТ-компетентность - это важнейший аспект профессиональной деятельности.

Подготовка конкурентоспособных специалистов в

вузе осуществляется в условиях информатизации насыщенной образовательной среды, которая предъявляет новые требования к профессионально-педагогическим качествам педагогов, к методическим и организационным аспектам использования в обучении информационно-коммуникационных технологий. В современном вузе у любого преподавателя имеется масса возможностей по применению в процессе обучения средств ИКТ - это информация из Интернет, электронные учебники, словари и справочники, презентации, программы, различные виды коммуникации - чаты, форумы, блоги, электронная почта, телеконференции, вебинары и многое др. Это способствует актуализации содержания обучения и обеспечивает быстрый обмен информацией между субъектами образовательного процесса. При этом преподаватель не только образовывает, развивает и воспитывает будущего специалиста, но с внедрением ИКТ он получает мощный стимул для самообразования, профессионального роста и творческого самосовершенствования. Кроме того, применение ИКТ в обучении помогает педагогу решить следующие дидактические задачи:

- формирование устойчивой мотивации студентов к познавательной деятельности;
- активизация мыслительных способностей студентов;
- привлечение к работе пассивных студентов;
- повышение интенсивности образовательного процесса;
- обеспечение образовательного процесса современным содержанием обучения;
- приучение студентов к самостоятельной работе с различными источниками информации;
- реализация личностно-ориентированного и дифференцированного подхода к обучению;
- активизация процесса обучения, возможность привлечения студентов к научно-исследовательской работе;
- обеспечение гибкости процесса обучения.

В современном вузе преподавателю недостаточно быть только пользователем компьютера, необходимо говорить о повышении ИКТ-компетентности педагога, являющейся профессиональной характеристикой, важнейшим компонентом его педагогического мастерства. В современной педагогической практике реализована двухуровневая модель ИКТ-компетентности педагога:

1) уровень функциональной грамотности (подготовленность к деятельности), который предполагает:

- владение компьютерными программами обработки текстовой, числовой, графической, аудио- и видеoinформации;
- умение работать в сети Интернет, пользоваться её сервисами;
- умение использовать периферийное оборудование - сканер, принтер и т.д.

2) деятельностный уровень (реализованная деятельность) - эффективное и систематическое использование функциональной грамотности в сфере ИКТ в образовательной деятельности для достижения высоких результатов. При этом деятельностный уровень можно разделить на подуровни:

- внедренческий - включение в педагогический процесс электронных образовательных ресурсов, разработанных в соответствии с требованиями к содержанию и методике конкретного учебного предмета;
- творческий - разработка собственных электронных образовательных ресурсов.

Известно, что решение большинства проблем современного образовательного процесса непосредственно зависит от умения каждого преподавателя проектировать и творчески применять инновационные технологии в практике обучения.

В этой связи, информатизация образования обуславливает задачу подготовки педагога в области применения ИКТ как одну из наиболее важных, а ИКТ-компетентность - неотъемлемой составляющей его пе-

дагогической квалификации [2-6].

В современном высшем профессиональном образовании ИКТ-компетентность педагога рассматривается как одна из важнейших составляющих его профессиональной деятельности, обеспечивающая качественные характеристики усвоения знаний обучающимися. В педагогическом вузе освоение ООП и дисциплин составляющих основу общепрофессиональных дисциплин отличается от изучения аналогичных компонентов стандарта образования других вузов тем, что основное внимание уделяется их педагогическим аспектам. Современные требования к квалификации учителей, в соответствии с профессиональным стандартом педагога, включают в себя характеристики профессионального мастерства в сфере информационно-коммуникативной компетентности, в том числе готовность к использованию электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе. Это требование проистекает из актуальных документов высшего образования. В соответствии с требованиями ГОС современный педагог должен не просто быть готовым работе с компьютером, а также работать с информацией в глобальных компьютерных сетях, но и владеть ИКТ-компетенциями, то есть уметь проектировать и применять ресурсы ИКТ, основу которых составляют электронные образовательные ресурсы.

Рыночные условия диктуют новые требования к специалистам, которых стало более целесообразно готовить по интегрированным программам. Преподаватель окончательно утратил свою функцию основного источника информации. Труд преподавателя вуза в последние годы все более трансформируется в сложную, многоаспектную систему, включающую в себя: производство знаний, то есть научные исследования, а также их внедрение с целью формирования новых учебных дисциплин, образовательных программ и их научно-методического сопровождения; передачу знаний - учебный процесс во всем многообразии форм, методов, средств и образовательных технологий; распространение знаний - разработку высокоэффективных образовательных технологий; издание учебников, учебных пособий, научных монографий, статей, выпуск научно-популярной литературы; выступления перед вузовской общественностью, участие в научных, учебно-методических и культурно-просветительских мероприятиях, государственного и международного значения [7].

Только после того, как преподаватели всех дисциплин вуза хорошо адаптировались к применению компьютеров в качестве технического средства обучения, можно приступать к созданию информационно-коммуникационной технологии изучения конкретной дисциплины. Этот процесс может быть завершён при выполнении следующих важнейших условий:

1. Перестройка методологии и организации учебного процесса по курсу (а, следовательно, и по учебному плану в целом) со значительным увеличением доли самостоятельной работы и уменьшением количества лекций; при этом самостоятельная работа студента как основная форма образовательного процесса предполагает осуществление возможностей получения «online» консультаций и проведение собеседований со студентами из других вузов.

2. Проведение полного процесса интеграции родственных дисциплин и создание учебно-методических комплексов системных интегрированных курсов.

Для каждого курса необходимо создать интегрированный электронный образовательный ресурс курса [8], который должен следовать стандартной последовательности научного исследования: анализ - эксперимент - теория - синтез и в своей основной части опираться на инвариантные методы и знания с целью удлинения срока морального устаревания. Междисциплинарные связи для интегрированного ЭОР становятся тем аспектом, который определяет степень его интегрированности.

Следовательно, в интегрированном ЭОР освещается

полный инструментальный дисциплины [9-13], который при дифференциальном классическом подходе рассматривается в других учебных курсах, а содержание курса при использовании ИКТ в образовательном процессе составляют комплексно-консультативная методика преподавания и ЭОР курса. Следовательно, содержание специальности включает комплексно-консультативную методику подготовки специалиста и ЭОР специальности.

Наиболее перспективными направлениями внедрения ИКТ в систему вузовского образования являются:

1. Создание учебно-методической базы для применения ИКТ в образовательном процессе вуза, как на очной форме обучения, так и на заочном отделении. Пополнение базы электронных учебных ресурсов может достигаться за счет приобретения современных программных продуктов, представленных на образовательном рынке Таджикистана, а также за счет развития системы авторских цифровых образовательных ресурсов.

2. Совершенствование методики и технологии обучения молодых специалистов, развитие системы форм организации учебного процесса на основе средств информатизации. Должны произойти изменения не только программ, но и технологий обучения, а также форм организации учебного процесса.

3. Применение ИКТ для контроля и оценки знаний, умений и навыков студентов.

4. Повышение ИКТ-компетентности ППС вуза.

Внедрение ИКТ в учебный процесс предполагает следующее:

- достаточный уровень подготовки преподавателей в области современных ИКТ;

- создание комплексно-консультативной методики преподавания и ЭОР для каждого курса и специальности в целом;

- создание соответствующей инфраструктуры вуза и оснащение аудиторий необходимыми техническими средствами обучения для использования мультимедийных средств представления информации на аудиторных занятиях;

- активизация самостоятельной работы студентов очной и заочной формы обучения за счёт обеспечения доступа к информационно-образовательной среде вуза;
- широкого использования Интернет в образовательном процессе.

Применение ИКТ в системе высшего профессионального образования в свою очередь обеспечит повышение его качества до уровня, соответствующего потребностям рынка труда.

Для повсеместного использования ИКТ в образовательном процессе вуза, наряду с ИКТ-компетентностью ППС целесообразно обеспечить создание единой информационно-образовательной среды вуза.

Вузам нужна стратегия внедрения ИКТ, которая позволяет объединить в единую информационно-образовательную среду все основные виды деятельности: учебный процесс, научные исследования и управление. [14-19]. При этом необходимо учитывать не только краткосрочные, но и долгосрочные цели развития вуза. Это предполагает в первую очередь, внедрение единой корпоративной сети, которое предусматривает следующие направления развития:

- развитие средств телекоммуникаций;
- расширение информационного пространства вуза на основе WEB-технологий, что позволит студентам иметь доступ к электронным образовательным ресурсам: лекциям, методическим материалам (презентациям, лабораторным и т.д.), учебникам, представленным в цифровом виде, обучающим программам;

- внедрение перспективных методов дистанционного обучения в вузовском и послевузовском образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Абдулкаримова Г.А. Инновационные образовательные технологии в профессиональной подготовке учителей // Вестник Московского городского Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. - 2008. - № 14. - С. 4-8.

2. Шарипов Ф.Ф. Системный подход к информатизации педагогического процесса в вузе - доминанта формирования профессиональных компетентностей студентов: Автореф.... дис. д-ра пед. наук. - Душанбе, 2013. - 45 с.

3. Тимошкина Н.В., Цгоева Н.А. Формирование ИКТ-компетентности бакалавров экономики в условиях вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 2 (21). С. 153-156.

4. 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.

5. Гордиенко Т.П., Гапонов А.И., Смирнова О.Ю. Нечеткое экспертное оценивание применения ИКТ в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 35-37.

6. Бобышев Е.Н. О механизмах реализации стратегии развития информационного общества // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 1 (10). С. 21-23.

7. Абадуев Р.Н., Астафьев Н.Г., Баскакова Н.И. Интернет-технологии в образовании. Учебно-методическое пособие. - Тамбов: Изд. ТГТУ, 2002.

8. Авганов С.С. Профессиональная подготовка будущего учителя иностранных языков на основе применения компьютерных технологий для общеобразовательных школ (на материалах английского языка-ка): Автореферат диссертации д.п.н. - Душанбе, 2010.

9. Куликович Д.В., Семчук Н.М. О подготовке учителей биологии к работе с электронными образовательными ресурсами // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 121-124.

10. Шайкина О.И. Открытые образовательные ресурсы на основе смешанного обучения в Томском политехническом университете // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 134-136.

11. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.

12. Кандалова Г.А., Майорова Ю.А. Роль электронных учебных пособий в организации самостоятельной работы студентов при модульном подходе в обучении грамматике // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 4 (13). С. 51-55.

13. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р. Электронные образовательные ресурсы как средство активизации самостоятельной работы студентов технического университета // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. С. 214-216.

14. Сергиевская И.Л. Технология создания информационной образовательной среды в системе военного технического вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 1 (23). С. 108-116.

15. Гущина О.М., Аникина О.В. Информационно-образовательная среда формирования индивидуальной траектории подготовки студента // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 34-37.

16. Коростелев А.А., Пчельников А.А., Ярыгин А.Н. Моделирование инновационно-ориентированной учебно-исследовательской среды, обеспечивающей качество сформированности инновационной готовности будущих специалистов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2-2. С. 44-47

17. Ани́ский В.Н., Бусы́гина 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.

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. Назмиева Э.И. Гуманитарная образовательная среда как фактор совершенствования иноязычной подготовки студентов вуза // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 81-84.

Статья поступила в редакцию 02.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 37.043

**КОНСТРУКТИВИСТСКИЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ И ЦЕННОСТНОЙ КАРТИНЫ
МИРА У ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

© 2017

Островский Сергей Николаевич, кандидат военных наук, профессор кафедры вооружения и стрельбы
Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова
(390031, Россия, Рязань, площадь Маргелова, д. 1, e-mail: os.vdv@mail.ru)

Аннотация. В статье обосновывается перспективность использования конструктивистского понимания природы нации и патриотизма для нужд организации и осуществления патриотического воспитания в среде военнослужащих. Указывается, что патриотизм, будучи безусловной ценностью современного общества и культуры, несёт в себе и опасности, деструктивный потенциал. Для формирования конструктивного и здорового патриотизма, по мнению автора, необходима дистанционированность от националистических контекстов и прочтений. Конструктивистская парадигма является оптимальным подходом для создания здорового патриотического сознания и картины мира. Ощущение причастности к общему опыту, «верности событию» (А. Бадью) способно консолидировать нацию как целое без учёта опасных и деструктивных в условиях полиэтнического российского общества этнонациональных и националистических контекстов, которые, по мнению автора, неотделимы от эссенциализма и примордиализма как альтернативных конструктивизму парадигм понимания нации и патриотических ценностей. В конце статьи автор обращает внимание на роль Церкви в формировании патриотического сознания в настоящее время. Признавая неизбежность участия в этом процессе данного важнейшего института современного российского общества автор, однако, предостерегает относительно неотъемлемой от данного института консервативности, которая несёт опасность для формирования здорового и конструктивного светского патриотизма, основой которого должна быть именно конструктивистская парадигма.

Ключевые слова: патриотизм, национализм, национальная идентичность, конструктивизм, примордиализм, эссенциализм.

**CONSTRUCTIVIST APPROACH AS METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF PATRIOTIC
CONSCIOUSNESS AND AXIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD FROM THE MILITARY**

© 2017

Ostrovskiy Sergey Nikolaevich, candidate of military Sciences, Professor of the Department of weapons and shooting
Ryazan higher airborne command school named after army General V. F. Margelov
(390031, Russia, Ryazan, area of Margelova, d. 1, e-mail: os.vdv@mail.ru)

Abstract. The article substantiates the using of the constructivist understanding of the nature of the nation and patriotism for the patriotic education of military personnel. Patriotism is the unconditional value of modern society and culture. But it carries a danger in itself and destructive potential. In the author's opinion, it is necessary to clean it from nationalistic contexts, to form constructive and healthy patriotism. The constructivist paradigm is the optimal approach for creating a healthy patriotic consciousness and picture of the world. Participation in the general experience, «loyalty to the event» (A. Badiou) is able to consolidate the nation as a whole. Ethnonational and nationalist contexts are dangerous and destructive in the context of a multiethnic Russian society. At the end of the article, the author draws attention to the role of the Church in the formation of patriotic consciousness at the present time. Recognizing the inevitability of participation in this process of this important institution of modern Russian society, the author, however, provides a relatively conservative, inherent from this institution, which is dangerous for the formation of a healthy and constructive secular patriotism, the basis of which should be exactly the constructivist paradigm.

Keywords: patriotism, nationalism, national identity, constructivism, primordialism, essentialism.

Патриотизм является одной из значимых конвенциональных ценностей, безусловно признаваемых как таковые в современной культуре. Считается, что современный человек должен быть патриотом, а воспитание патриотических чувств и формирование патриотического сознания признаётся как важнейшая составляющая молодёжной и образовательной политики, что зафиксировано в ряде официальных документов различного уровня (см., напр. [1]).

Однако, следует заметить, что данная ценность обладает определённой степенью проблематичности, имеет проблемный потенциал. Так, например, широко известно крылатое выражение Самуэля Джонсона: «Патриотизм – последнее прибежище для негодяя». И, при всей провокационности вопроса, следует признать, что и это суждение имеет смысл, отражая отдельные проблематичные аспекты функционирования данной ценности в реальной социальной жизни. Патриотизм в самом деле легко принимает неконструктивные и деструктивные формы (шовинизм, национализм) и, более того, использование псевдопатриотической риторики в целях оправдания самых низменных либо корыстных чувств – общее место современного популизма.

В начале статьи мы постулируем сложный, противоречивый и даже амбивалентный характер патриотизма как социальной ценности и формы сознания, его способность к перерождению и обретению многообразных и зачастую весьма несхожих между собой форм. В силу

этого в реальной социальной практике патриотизм может иметь как позитивные, конструктивные эффекты (с чем вряд ли может поспорить даже самый радикальный интернационалист), так и негативные, деструктивные. В этом свете необходимым представляется говорить о конструктивной и деструктивной формах патриотизма, что позволит более чётко координировать молодёжную и образовательную политику в русле формирования первого и избегания второго. Однако, в современной педагогической науке данная проблематика обходится стороной, размышления на тему патриотизма сейчас базируются в большинстве случаев именно на безусловном признании якобы безусловной ценности последнего, негативные же эффекты, такие как шовинизм и национализм обычно рассматривают в отрыве от концепта «патриотизм». Эта практика нам представляется порочной и в корне неверной. По нашему мнению, комплексное осмысление конструктивных аспектов патриотизма и рисков, связанных с его деструктивными перерождениями и потенциальными является важным основанием для формирования целостной и последовательной концепции патриотического воспитания, являющейся важнейшим зародком эффективности этой деятельности на практике.

Мы считаем, что, с учётом тесной связи патриотизма и вопросов национальной идентификации, в основе патриотической концепции в любом случае лежит некий образ нации. В современной социальной науке существует два парадигмальных по своей сути подхода к данной

проблематике: 1) примордиалистская или эссенциалистская парадигма, в рамках которой особое внимание уделяется постулированной онтологии нации и конструктивистский подход, в рамках которого нация видится как продукт совместного творчества, объект «социального конструирования реальности» [2]. Мы утверждаем, что именно использование последнего, конструктивистского подхода в наибольшей степени обладает потенциалом для формирования именно конструктивного, здорового патриотизма.

Заметим, что вопрос формирования именно конструктивных форм и проявлений патриотизма принимает особую остроту именно в сфере военного образования. Именно в этой сфере, по очевидным причинам неотрывной от проблематики насилия, требуется особенное внимание к тому, чтобы результатом и эффектами патриотического воспитания были именно конструктивные формы патриотизма.

Основным документом, создающим ориентиры и задающим общие контуры патриотического воспитания в современной России является принятая 30 декабря 2015 г. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы» [3]. Постулируемой в Программе целью государственной политики в сфере патриотического воспитания является «создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию».

Следует заметить, что такому аспекту как военнопатриотическое воспитание в Программе уделено значительное внимание; как в синхронном контексте, так и в коммеморативных вопросах, где сохранение памяти о былых победах нашего народа и поддержание чувства гражданской гордости за них признаётся важнейшими приоритетами деятельности. Вместе с тем, роль военных учебных заведений в данной Программе не выделена рельефно и, можно сказать, потенциал данного рода институций для реализации патриотического воспитания современной молодёжи видится нам на уровне данного документа недооценённой. Мы считаем, что концептуальная разработка этой сферы может значительно дополнить современное государственное видение вопроса и способствовать качественному обновлению работы в данной сфере.

Однако, для этого, по нашему мнению, необходимо начинать с самого что ни на есть философско-социологического «бэкграунда» вопроса и концептуализировать природу патриотического сознания как желательного эффекта работы по патриотическому воспитанию. Современными авторами отмечается недостаточная эффективность на практике патриотического воспитания, причину которой видят в нехватке и размытости «идеологических ориентиров» [4] в современности. С этой констатацией можно согласиться. Идеинные и идеологические разломы XX века в настоящей российской культуре носят предельно актуализированный характер. Целостная концепция героического прошлого нашего народа, которая, без всяких сомнений, была сформирована и поддерживалась государственной идеологической машиной СССР, в период перестройки начинает переживать эрозию. Открывается поле для ре-интерпретаций концептуальных представлений о нашем общем историческом опыте, ревизий и даже реваншизмов. Особенно остро это проявляется в дискуссии по вопросам Великой Отечественной и, шире, Второй мировой войны.

Так, ярчайшим примером ревизии на уровне, граничащем с идеологической диверсией является деятельность профессора Йельского университета Тимоти

Дэвида Снайдера. Обладая международной известностью и определённым авторитетом он регулярно высказывается по вопросам актуальной политики, участвует в публичных мероприятиях, выступает в роли эксперта. В 2010 г. он представил монографию, которая без преувеличения вызвала широкий резонанс, о чём говорит хотя бы то, что за неполных семь лет она была переведена на 26 языков, в 2015 была издана на русском (украинским издательством). Название книги уже довольно красноречиво: «Кровавые земли: Европа между Гитлером и Сталиным» [5]. В сущности, в монографии (написанной, заметим, скорее публицистическим языком и ориентированной не столько на специалистов – историков, сколько на массового читателя) достаточно немного нового. В 80-х гг. прошлого века в ФРГ возникла общественная дискуссия, получившая название «спор историков» (см., напр., [6]) С приходом в 1982 г. на пост канцлера Г. Коля в публичном пространстве страны начали возникать отдельные реплики и заявления, что чувство вины за нацистские преступления, испытываемое немецкой нацией, является фактором, тормозящим её развитие. Концептуальный подход к истории должен быть изменён, а антифашистские силы, поддерживающие идею коллективной ответственности немецкого народа – враждебны Германии. Ряд академических учёных – историков поддержал эту инициативу и в печати появились статьи, основное содержание которых можно свести к сомнениям в исключительности нацистских преступлений, навязчивому сравнению «двух тоталитарных режимов» (из которых один – европейский, а второй – азиатский – и следовательно ещё хуже. К тому же, возможно, именно становление советского тоталитаризма и послужило причиной прихода к власти нацистов), утверждении превентивного характера военной агрессии Германии против СССР и т.д. Этот беззастенчивый ревизионизм на грани реваншизма (а то и за гранью) вызвал широкое возмущение академической общности и отпор со стороны историков-антифашистов, возглавленных Юргеном Хабермасом. В результате, на том момент антифашисты одержали решительную победу над оппонентами. Однако, падение «Железного Занавеса» и полное поражение Советского блока в «холодной войне» снова открыло для реваншистов поле деятельности, а ресурсов для решительного сопротивления им у антифашистски настроенных деятелей стало очевидно меньше. В этом свете книга Снайdera (и, особенно, широкое международное признание его «заслуг») является крайне показательной.

В этом свете как никогда актуальным в настоящее время является обращение к нашему общему историческому прошлому и формирование единой концепции и конвенций, которые могут позволить решительно противостоять реваншистам.

Привлекательность именно конструктивистского подхода для создания концепции обусловлена, во-первых тем, что оппоненты-реваншисты, сторонники ревизии оценки роли Великой Отечественной и роли СССР во Второй Мировой войне так или иначе демонстрируют тяготение к эссенциалистскому роду национализма. Это – и представители местных национализмов в странах Восточной Европы (в этом свете показательным является всплеск ревизии и реваншизма на территории Украины в течение последних трёх лет), и сторонники «цивилизационного подхода» и «геополитики» в самых её реакционных и консервативных формах (сопровожаемых традиционно вульгарной русофобией; к последним как раз и относится Т. Снайдер). Так или иначе, сторонники этого лагеря обычно довольно ошутимо демонстрируют приверженность к примордиализму в понимании нации и её природы.

Другой фактор привлекательности конструктивизма лежит собственно в его объективной применимости для нужд формирования национальной идентичности и патриотизма в полиэтничном государстве, каковым

является Российская Федерация. В этих условиях установка на примордиалистские концепции является по сути опасной и несёт в себе деструктивный и дестабилизирующий потенциал в силу его эссенциалистской трактовки соотношения вопросов нации и этничности. Так, в классическом для конструктивистского подхода труде, принадлежащем перу британского учёного Бенедикта Ричарда Андерсона «Воображаемые сообщества» [7] резко разделяется этнос и нация, более того, автор обоснованно показывает какую конструктивную роль в историческом становлении национальной идентичности как новой формы общности и патриотизма, как сопутствующего ему морально-психологического настроения играли именно креольские сообщества в Новом Свете, то есть те, для которых этнонациональное самоопределение является максимально сложным и, заметим, на тот момент – не самым важным вопросом. Заметим, что серьёзное литературно-философское исследование этого вопроса можно обнаружить в романе прогрессивного бразильского писателя прошлого века Жоржи Амаду «Лавка чудес» [8], увидевшем свет в 1960 году, то есть за двадцать лет до «Воображаемых сообществ». Здоровый и конструктивный патриотизм, базирующийся на естественном ощущении общности судьбы, мировосприятия и ценностей с народом там убедительно противопоставляется расистским по своей природе шовинистическим предрассудкам аристократии и консервативного академического истеблишмента.

Удачной и крайне продуктивной стороной видения Б. Андерсоном природы нации и национальной идентичности является его связь в первую очередь именно с нравственными ценностями. В своей работе Б. Андерсон использует понятие «национализм», рассматривая его в позитивном ключе. Однако, по нашему мнению, связь термина «национализм» с радикальными шовинистическими примордиалистскими взглядами и многолетний опыт табуированности этого понятия в СССР говорит в пользу использования менее «одиозного» понятия «национальная идентичность», которое, кроме всего прочего, менее активно используется ревизионистами и реваншистами всех мастей. Кроме того, автор выдвигает тезис о схожем характере патриотических и религиозных чувств, заключающийся в таких признаках как глобальная значимость этой ценностной конструкции, её смысложизненный характер и, что особенно важно, чувство жертвенности и готовность пожертвовать собой ради этой ценности. Отмечаемые автором чувство общности нации (которое как бы «отменяет» неравенство и консолидирует «воображаемое сообщество» в реальное социальное целое), её исключительность, готовность к самопожертвованию ради этого сообщества – черты, определённо имеющие отношение именно к религиозному мировоззрению.

Вместе с тем, процесс формирования нации автором последовательно рассматривается как коллективное творчество народа, в котором, разумеется, играет свою роль и государство. Однако государство, по сути, представляет собой тоже социальный конструкт, оно по своей природе – часть общества, существует никак не «вне» него или «над» ним – его тоже создают люди своими повседневными действиями.

Именно этот, по сути демократический момент в восприятии гражданского патриотизма, по нашему мнению, должен доминировать над сугубо мифологическими конструктами, неизбежно резонирующими с реакционно-правой мифологией, которая, как подсказывает практика, является неотъемлемой от ценностей этноса, крови и расы. В любых мемориативных практиках и действиях, по нашему мнению, необходимо конструктивно продвигать именно это видение общего прошлого как результата коллективных действий наших предков.

Крайне ценными нам в этом ключе представляются идеи, высказанные современным французским философом Аленом Бадью в книге «Апостол Павел.

Обоснование универсализма» [9]. В своём философском исследовании автор говорит о ценности «верности событию», в котором он видит единственное возможное для современной деконструированной культуры основание для формирования как индивидуальной, так и коллективной идентичности и, как результат, создание коллективного субъекта, способного к действию. При том, что само название книги отсылает нас к истории становления христианства как мировой религии, сам автор, заметим, является убеждённым материалистом, философом-марксистом (а важнейшее событие, верность которому является ценностью для А. Бадью лично, кстати говоря, событие отечественной истории – Великая Октябрьская Социалистическая Революция). Именно в этом ключе, как мы считаем, должна прочитываться роль Великой Отечественной Войны для патриотического сознания, формируемого у молодёжи. В данном свете нельзя не отметить безусловную эффективность и верную организацию такой акции, как «Бессмертный полк», в которой демократический потенциал прочтения героической истории как продукта коллективного действия наших предков и конструирование причастности новых поколений к этому Подвигу репрезентируется вероятно самым оптимальным образом. Успех этой акции должен служить серьёзным ориентиром для дальнейшей работы по формированию патриотического сознания.

Отдельным проблематичным моментом в вопросах формирования патриотического сознания является участие в этом процессе Церкви. Так или иначе, невозможно поспорить с тем, что мы сейчас живём в постсекулярной культуре (см., напр. [10]), религия и религиозность являются общезначимыми социальными ценностями, а участие Церкви в светской жизни – велико и значительно. Вместе с тем, активное участие Церкви в процессе формирования патриотического сознания у молодёжи, а соответственно и у военнослужащих, несёт определённые опасности в свете неизбежно консервативных контекстов, которые неотделимы от клерикализма. История русской православной церкви (РПЦ), при всей её значимости для русской культуры, которую невозможно отрицать, несёт и определённо «тёмные страницы». Так, можно упомянуть «Чёрную Сотню», «Союз Михаила Архангела» и активное участие РПЦ в «белом терроре» времён Гражданской войны (именно тогда возник знаменитый лозунг «бей жидов спасай Россию!»). Официальная позиция РПЦ по этому вопросу является крайне умеренной, однако внутри Церкви есть носители крайне радикальных взглядов. Так, достаточно известной является по сути секта в рамках РПЦ под названием «Царебожие» (см., напр. [11]).

Известно, что сторонники данной секты свой антикоммунизм дополняют жестким антисемитизмом, а идеи, ими продвигаемые (канонизация Распутина и Сталина, например, признание чуть ли не Божественной природы помазанника на трон и эсхатологически-конспирологическое видение Октябрьской революции), при всей своей гротескности являются определённо образцом правого радикализма со всеми присущими ему ксенофобиями и ультрконсервативной националистической нетерпимостью.

Недавний демарш одного из заметнейших отечественных политиков во время проведения акции «Небесный полк» (а именно, вынесение на него иконы с изображением Николая II) наглядно подтверждает опасности, которые чрезмерная клерикализация несёт для практики формирования здоровых форм патриотизма на конструктивистской основе. Вместе с тем, как значимый социальный институт и несомненный моральный авторитет в нашем обществе, РПЦ безусловно должна играть свою роль в процессе патриотического воспитания, а осмысления конструктивных способов организации «диалектики светского и духовного» в этом вопросе – задача для отдельных и притом очень обстоятельных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Маликова Е.В. Опыт реализации государственной молодежной политики в России 2000-2013 гг.: этапы развития, проблемы, тенденции // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. — М.: «Медиум», 1995.
3. ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПРОГРАММА «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы». [Электронный документ] Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUXzVkh1jsKAEgrx2dE4q0ws.pdf>
4. Лутовинов, В.И. Гражданско-патриотическое воспитание сегодня // Педагогика. 2006. - № 5. - С. 52-59.
5. Снайдер Т. Кровавые земли: Европа между Гитлером и Сталиным / Тимоти Снайдер; [пер. с англ. Л. Журнаджи] – К.: Дуліби, 2015. – 584 с.
6. Рулинский В.В. «Спор историков» в Германии: проблема ответственности за нацистские преступления. [Электронный документ] Режим доступа: https://vk.com/doc15468416_446762104?hash=13c393154aa12cfbfe&dl=392952ce3745e17107
7. Андерсон Б. Воображаемые сообщества. Размышления об истоках и распространении национализма. [Электронный документ] Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/anders/index.php
8. Амаду Ж. Лавка чудес. – М.: «Радуга» - 1986.
9. Бадью А. Апостол Павел. Обоснование универсализма. – М.: «Университетская книга» - 1999.
10. Хабермас Ю., Ратцингер Й. (Бенедикт XVI) Диалектика секуляризации. О разуме и религии / Пер. с нем. (Серия «Современное богословие»). — М.: Библейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2006.
11. Секачев В. Царебожие [Электронный документ] Режим доступа: <http://apokrisis.ru/eresi/tsarebozhie>

Статья поступила в редакцию 28.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.1

РЕЙТИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА
© 2017

Павлова Жанна Григорьевна, старший преподаватель кафедры «Информационные системы и технологии»
Хабаровский государственный университет экономики и права
(680042, Россия, Хабаровск, ул. Тихоокеанская, 134, e-mail: gzhg30@mail.ru)

Аннотация. Качество образования выпускников вузов во многом зависит не только от квалификации профессорско-преподавательского состава, но и от мотивированности преподавателей на свою профессиональную деятельность, так и для преподавателей, имеющих солидный стаж работы в этой сфере. Изучая вопрос мотивации многоаспектной профессиональной деятельности преподавателей мы пришли к выводу о возможности использовать рейтинговую технологию, базирующуюся на современных информационных технологиях. Разработанная автоматизированная информационная система рейтинга преподавателей была апробирована в вузах и показала неплохие результаты. Для усиления мотивационного аспекта подобной системы необходимо поддерживать определённые условия, способствующие активизации мотивации профессиональной деятельности преподавателей вуза.

Ключевые слова: мотивация, мотивация профессиональной деятельности преподавателей, моделирование, рейтинговые технологии, автоматизированная система рейтинга преподавателей

RATING TECHNOLOGY FOR SHAPING MOTIVATION OF UNIVERSITY PROFESSORS

© 2017

Pavlova Zhanna Grigorevna, assistant professor of the chair «Information Systems and Technologies»
Khabarovsk State University of Economics and Law
(680042, Russia, Khabarovsk, street Tihookeanskaya, 134, e-mail: gzhg30@mail.ru)

Abstract. Quality of university graduates' education depends not only on qualification of professors group, but also on motivation of teachers for their professional activity. Activation of pro activity's motivation is actual for beginning teachers, and for teachers with great work experience in this sphere. In studying the issue about motivation of multifaceted professional teachers' activity we came to the conclusion about possibility to use rating technology based on modern information technology. Developed automated rating information system was tasted in university and showed no bad results. To enhance the motivation effect of similar system we need to maintain certain conditions conducive to the activation of motivation of pro activity of university teachers.

Keywords: motivation, professor's activity motivation, modeling, rating technology, automated system of professors rating.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами.

На сегодняшний день в образовании не теряет своей актуальности вопрос качества образования на всех его уровнях. Качество подготовки новых кадров для современной экономики зависит от уровня квалификации преподавателей, их включенности и заинтересованности в образовательный процесс, одна из характеристик которого – практикоориентированность.

Этого нелегко достигнуть без мотивации профессиональной деятельности преподавателей – неких движущих сил (причём они могут находиться как внутри человека, так и вне его), побуждающих его к осуществлению определённых действий. Под движущими силами можно понимать те факторы, которые побуждают человека к деятельности – потребности, мотивы, целевые установки, ценностные ориентации, ожидания [1]. Какие средства можно использовать для мотивации преподавательского труда в вузе, если профессиональную деятельность преподавателя вообще нужно мотивировать?

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешённых ранее частей общей проблемы. При изучении проблемы мотивации профессиональной деятельности преподавателей вуза были изучены основные теории мотивации (в своей работе мы остановились на теориях Д. Д. Макклеланда и Ф. Герцберга) особенности мотивации преподавательского труда, изучена деятельность преподавателей, возможные способы влияния на мотивацию преподавателей вуза [1-4].

Формирование целей статьи (постановка задания). Предложить возможность использования рейтинговых технологий, на базе современных информационных технологий, для мотивации профессиональной деятельности преподавателей вуза.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В своей работе по мотивации профессиональной деятельности преподавателей вуза мы разработали модель, в

основе которой находится автоматизированная информационная система (АИС) рейтинга преподавателя, которая позволяет учитывать соблюдение Федерального Закона «Об образовании», выполнение аккредитационных и лицензионных требований, предъявляемых к вузам [5]. При рассмотрении средств и способов мотивации труда преподавателя мы пришли к выводу, что рейтинговые технологии, в совокупности с современными информационными технологиями можно использовать для мотивации с ориентацией на долгосрочную мотивацию профессиональной деятельности. Это технологичный и диагностичный подход [6].

Метод моделирования на протяжении многих лет является одним из эффективных методов научного познания различного рода процессов и явлений, он широко применяется также и в педагогических исследованиях. Это объясняется в том числе такими характеристиками модели как объяснительная, эвристическая, абстрактная, прогностическая, связующая, экспериментальная, преобразующая [7].

Представленная модель является совокупностью трёх взаимосвязанных и взаимообусловленных блоков: целевого, содержательно-деятельностного и результирующего (рисунок 1) [8].

Первый блок характеризуется целью и совокупностью задач, решение которых приведёт к её достижению. Цель – формирование мотивации профессиональной деятельности преподавателей в образовательной организации высшего образования.

Следующий блок включает в себя комплексную оценку деятельности преподавателей с использованием АИС рейтинга. Оценка охватывает все виды профессиональной деятельности преподавателя (см. рисунок 1), а также накопленный потенциал, подчеркивающий статус преподавателя, учёт достижений по результатам отчётного периода, поощрений или взысканий.

Предполагается, что преподаватель изначально мотивирован на выполнение своей профессиональной работы (редко кто приходит случайно в эту профессию и задерживается в ней, не погружаясь в основные направ-

лениями её деятельности), однако, в силу разных факторов мотивация может снижаться (при небольшом опыте, или же наоборот, когда возникает вопрос профессионального выгорания и т.д.) [9].

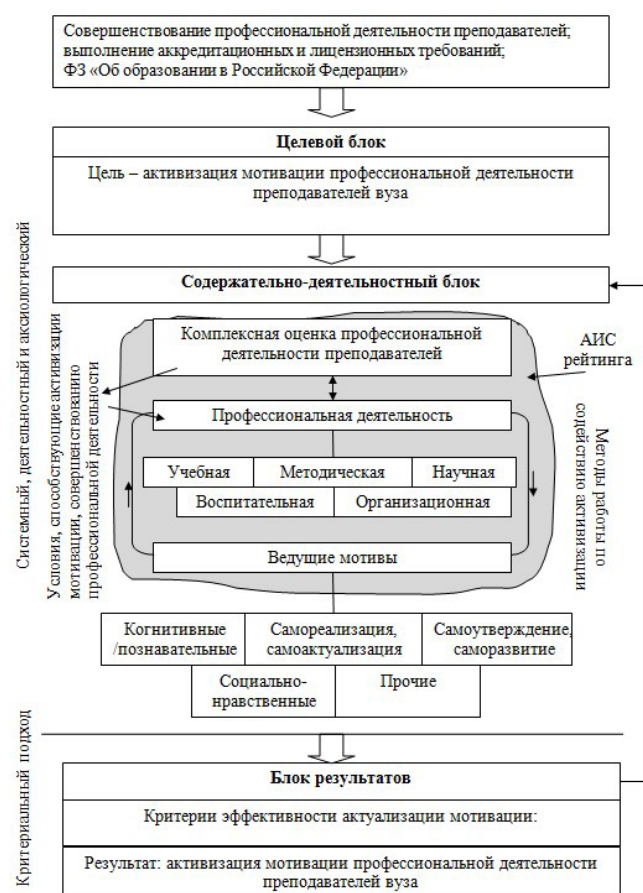


Рисунок 1 – Модель мотивации профессиональной деятельности преподавателей вуза

При использовании систем оценивания профессиональной деятельности преподавателя, в том числе основанных на рейтинговых технологиях, отмечается мотивационный эффект. При использовании такого инструмента мотиватором будет служить содержание рейтинга – достижения преподавателя в разных направлениях профессиональной деятельности (учебная, методическая, научно-исследовательская работа и т.д.), сумма значения которых будет выводить преподавателя на определённое положение. К тому же важен не только факт значимости достижения результатов, но и знание (в нашем случае – визуализация) результатов своей деятельности (что даёт высокую мотивацию и приводит к положительным конечным результатам, по теории Дж. Хакмана и Г. Олдхэма).

На основе изучения вопроса мотивации профессиональной деятельности преподавателей вуза [10,11] и проведения экспериментальной работы были определены и апробированы условия, способствующие активизации мотивации (формированию устойчивой мотивации) деятельности преподавателей вуза:

1. Вовлечение преподавателей в процесс обсуждения и выбора показателей и их балльного эквивалента для проведения комплексной оценки профессиональной деятельности. Активная позиция преподавателя в аргументированном выборе, утверждении показателей оценивания результатов своей работы говорит о его заинтересованности в работе, качественном её выполнении, стремлении решения задач, стоящих перед организацией. Это подчеркнёт и демократичность при решении важных задач образовательной организации, внесёт положительный тон в процедуру оценивания результатов

деятельности, так как из практики можно отметить, что к этому готовы не все.

2. Организация благоприятного микроклимата на кафедре, факультете, способствующего продуктивной профессиональной деятельности. По теории мотивации Ф. Герцберга, создание гигиенических факторов благоприятно влияют на мотивацию деятельности, делая её более привлекательной. Важно состояние удовлетворённости отношениями с коллегами, руководством, а также условиями, в которых протекает сама деятельность. Психологи отмечают социально-психологический климат как один из видов стимуляции, обладающий мотивационным потенциалом. Созданию благоприятного микроклимата способствуют демократичный стиль руководителя подразделения, а также учёт профессиональных целей, интересов, потребностей преподавателей при решении общеузовских задач, которые можно реализовать с использованием различных форм и методов (таких как беседа, дискуссия, консультации, наставничество, дифференциация, индивидуализация, метод круглого стола, анализ профессиональных ситуаций и др.).

3. Наличие творческой атмосферы на кафедре. Деятельность преподавателя предполагает творческое начало. Творческое взаимодействие преподавателей кафедры способствует накоплению опыта, развитию профессионального мастерства, а также росту профессиональной активности, что позволяет в решении текущих и перспективных задач, стоящих перед вузом. Повышение эффективности деятельности обеспечивается за счёт творческой атмосферы в коллективе; целей, поставленных коллективом перед собой; определения результатов, к которым он стремится и достигает; методов оценивания результатов [7]. При таком подходе к выполнению деятельности она будет внутренне мотивированной.

4. Материально-техническая обеспеченность профессиональной деятельности преподавателя, в том числе средствами информационно-телекоммуникационных технологий. Это необходимое условие, так как для реализации ряда компетенций, возложенных на преподавателя, ему должны быть доступны современные материально-технические средства (оснащённость кабинетов и лабораторий, библиотек, дополнительных помещений, кафедр). Материально-техническая обеспеченность важна не только для подготовки к учебным и дополнительным занятиям, семинарам, конференциям и т.д., и для их проведения, но и при выполнении научной, организационной и других видов работы преподавателя вуза. Также посредством Интернета в любой момент времени можно обратиться к разработанной вузовской АИС рейтинга – уточнить показатели деятельности в зависимости от занимаемой должности, вовремя увидеть достигнутые результаты, которые уже обнародованы, посмотреть невыполненные показатели для проведения самоанализа, увидеть свой рейтинг – внутри кафедры, вуза в целом и т.д.)

5. Организация методической, педагогической помощи. Усиление подразделений вуза по актуальным вопросам, требующим дополнительной помощи. Активизация деятельности того или иного подразделения может проходить после выведения рейтингов, по «западающим» направлениям профессиональной деятельности преподавателя. Это необходимо не только начинающим преподавателям, но и опытным, чтобы не терять имеющуюся квалификацию, педагогическое мастерство.

6. Информационная обеспеченность – безусловно один из ведущих ориентиров высшего образования. Важно обеспечить доступ к имеющемуся информационно-методическому наполнению вуза, необходимому для организации образовательного процесса, а также – к среде Интернет, что подразумевает возможность пользоваться электронно-библиотечными системами.

7. Цикличность мотивации профессиональной деятельности преподавателя, основанной на использовании АИС рейтинга. Это условие обуславливается реализация-

ей ежегодных управленческих функций таких как планирование, организация и контроль. Планирование и организацию мотивации деятельности преподавательского состава руководитель проводит совместно с преподавателем. Преподаватель вносит своё видение по активизации собственной профессиональной деятельности (по различным её направлениям). Контроль носит коррекционный характер, предполагается связь с самоконтролем. В силу сложившегося благоприятного климата на кафедре преподаватель по необходимости может обратиться за помощью к коллегам или заведующему кафедрой.

Вышеперечисленные условия уточняют известные подходы в практике повышения эффективности профессиональной деятельности преподавателей вуза, позволяют реализовать управляемый процесс мотивации профессиональной деятельности преподавателей с использованием АИС рейтинга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бажанова С.В. Акмеологические факторы развития мотивации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы : дис. ... канд. психолог. наук. – Ульяновск. 2004.
2. Андреева, Т. Е. Особенности мотивации работников интеллектуального труда : первичные результаты исследования // Российский журнал менеджмента. 2010. № 2. Т. 8. С. 47 – 68
3. Завгородняя, Ю. Б. Разработка системы мотивации для работников умственного труда // Человек и труд. 2007. № 3.
4. Корнеева, А. А. Теоретические основы мотивации труда преподавателей высшей школы : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.01 / А. А. Корнеева. – М., 2007.
5. Павлова, Ж.Г., Лаврентьев, К.А Автоматизированная информационная система рейтинга преподавателей в высшей школе // Вестник ХГАП . Хабаровск. – 2015. – № 1. – С. 82 – 87.
6. Гривенная, Е. Н. Мониторинг качества высшего профессионального образования в системе МВД России с использованием рейтинговых технологий : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Е. Н. Гривенная. – Краснодар, 2014.
7. Лебедева М.Н. Педагогическое моделирование адаптивного дополнительного профессионального образования : дисс ... канд. пед. наук, – Барнаул, 2013.
8. Павлова Ж.Г., Блинов Л.В. Рейтинговая оценка – мотивационный потенциал активизации деятельности преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. URL : <http://www.science-education.ru/130-23812>.
9. Кузьма Т. И. Профессиональное выгорание педагога вуза // Молодой ученый. – 2015. – №20. – С. 533-535.
10. Акулина, Е. Е. Организационно-педагогические условия развития мотивационного потенциала профессиональной деятельности преподавателя вуза: дис. ... канд. пед. наук / Е. Е. Акулина. – Ульяновск, 2010.
11. Полякова, О. Г. Акмеологические условия формирования профессионального мастерства преподавателей вузов : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.13 / О. Г. Полякова. – Ульяновск : Ульяновский гос. ун-т, 2006.

Статья поступила в редакцию 11.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 372.851

ОРГАНИЗАЦИЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА»

© 2017

Павлова Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Высшая математика и математическое образование»
Палферова Сабина Шехшанатовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Высшая математика и математическое образование»
Тольяттинский государственный университет
(445000, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: sabina.palf@mail.ru)

Аннотация. В современное время все больше вузов переходят на дистанционную форму обучения, поэтому на первое место проверки знаний обучаемых выходит автоматизированное тестирования. Организация автоматизированного тестирования для проверки контроля знаний обучаемых подразумевает и разработку самих тестовых заданий. Тестовые задания можно разделить на следующие типы: тестовые задания с выбором ответа; тестовые задания с конструируемым ответом; задания на установление правильной последовательности; тестовые задания на установление соответствия. Тестовые задания с одним или несколькими правильными вариантами ответа используются для самоконтроля и для проверки начального уровня обучаемого. Плюсы такого вида тестирования заключены в охвате большого объема теоретического материала. Они очень легко разрабатываются. Минус в большом проценту угадывания и механическом запоминании правильных ответов. С помощью тестовых заданий с открытой формой ответа можно проверить умения обучаемых применять полученные знания в знакомой ситуации, а так же выявить уровень понимания студентами изученного фактологического материала. Эти тестовые задания исключают механизм угадывания и легки в разработке. Тестовые задания на установление правильной последовательности оценивают уровень владения студентами последовательностью действий и процессов. Тестовые задания на соответствие проверяют уровень алгоритмических умений. Они идеальны в разработке, очень нужны для проведения текущего контроля, уменьшают эффект угадывания. Их недостатки в неудобная форма представления.

Ключевые слова: информационные технологии, автоматизированное тестирование, контроль и оценка результатов обучения, виды тестовых заданий.

ORGANIZATION OF TEST MONITORING OF KNOWLEDGE IN THE STUDY OF DISCIPLINE «MATHEMATICS»

© 2017

Pavlova Elena Sergeevna, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair
“Higher mathematics and mathematical education”
Palferova Sabina Shehshanatovna, candidate of pedagogical sciences associate professor of the chair
“Higher mathematics and mathematical education”
Togliatti State University
(445000, Russia, Togliatti, Belorusskaya St., 14, e-mail: sabina.palf@mail.ru)

Abstract. In modern time, more and more universities are moving to the distance learning form so in the first place check of knowledge of the trainees out automated testing. Organization of automated testing for checking of students' knowledge involves the development of test items themselves. The test task can be divided into the following types: test selection; test design answer; the job to an establishment of correct sequence; test tasks for establishing compliance. The test task with one or more correct answers is used for the control and verification of initial level of the student. The advantages of this kind of testing are in the coverage of a large volume of theoretical material. They are very easily developed. Minus a large percentage of guessing and rote memorization of correct answers. With the help of tests with open response form, you can test the ability of trainees to apply the acquired knowledge in familiar situations and to identify the level of students' understanding of the studied factual material. These test tasks rule out the mechanism of guessing and easy to develop. The test tasks on establishing the correct sequence, evaluate the level of students the sequence of activities and processes. Test tasks of the Sha compliance check the level of algorithmic skills. They're the perfect in development, it is necessary for carrying out the current control, reduce the effect of guessing. Their shortcomings in an inconvenient form submission.

Keywords: information technology, automated testing, monitoring and evaluation of learning outcomes, types of test tasks.

Современная жизнь каждого человека непрерывна связана с информационными технологиями. В настоящее время все больше вузов переходят на дистанционную форму обучения поэтому на первое место проверки знаний обучаемых выходит автоматизированное тестирования[1].

Привилегией данного метода контроля является то что оценка результатов обучения не зависит от мнения преподавателя, который отстранен от проверки знаний. Все это влияет на объективность оценки.

Организация же данного вида контроля знаний включает и разработку тестовых заданий.

В Тольяттинском государственном университете при изучении дисциплины «Математика» при организации контроля знаний при дистанционном обучении нами использовались следующие виды тестов:

1. Тестовые задания с выбором ответа.
2. Тестовые задания с конструируемым ответом.
3. Задания на установление правильной последовательности.
4. Тестовые задания на установление соответствия[2,3].

Рассмотрим более подробно представленные тестовые задания.

1. Тестовые задания с выбором ответа

В данных тестах выбором можно выделить:

- основную часть, которая содержит саму постановку проблемы,
- готовые ответы, которые представлены самим разработчиком.

Среди ответов верным может быть как и один вариант, хотя бывают задания и с выбором нескольких правильных вариантов[4].

Пример тестовых заданий с выбором одного правильного варианта для проверки знаний по теме «Нахождение точек разрыва функции»

1. Найти точку разрыва функции

$$f(x) = \begin{cases} x-1, & -1 \leq x < 2, \\ 2-x, & 2 \leq x < 5. \end{cases}$$

1. Точек разрыва нет
2. $x = 1$

3. $x = 0$

4. $x = 2+$

5. $x = 5$

2. Найти точку разрыва функции и определить их тип

$y = e^{-\frac{2}{x+3}}$

1. Точек разрыва нет

2. $x = 0$

3. $x = -3$ - точка разрыва 2-го рода+

4. $x = -3$ - точка разрыва 1-го рода

5. $x = -3$ - точка устранимого разрыва

Тестовые задания с несколькими правильными вариантами ответа применяют:

- в контрольно-обучающих программах для проверки начального уровня обучаемого;
- для самоконтроля, чтобы самостоятельно обучаемый выявил пробелы в своих собственных знаниях[5].

Данный вид тестовых заданий применим для проверки знаний по теории.

Пример тестовых заданий для проверки теоретических знаний по модулю «Дифференциальное исчисление»

1. Из нижеперечисленных задач выберите те, которые сводятся к нахождению производной:

1. вычисление силы тока;
2. нахождение массы неоднородного стержня;
3. нахождение мгновенной скорости;
4. нахождение скорости химической реакции в момент времени t ;
5. вычисление длины дуги плоской кривой.

2. Механический смысл производной второго порядка состоит в том, что она есть...

1. длина дуги плоской кривой;
2. масса неоднородного стержня;
3. ускорение прямолинейного движения точки;
4. сила тока в момент времени t ;
5. скорость прямолинейного движения.

3. Из нижеперечисленных формул выберите верные:

1. $(a^x)' = a^x$;
2. $(e^x)' = e^x$;
3. $(\sin x)' = -\cos x$;
4. $(\arctg x)' = \frac{1}{1+x^2}$;
5. $(\operatorname{arccotg} x)' = -\frac{1}{1+x^2}$.

Тестовые задания, которые содержат вопросы на которые нужно сказать только «да» или «нет» (предельный вариант вопросов с выборочным ответом), очень удобны для проверки знаний, полученных на лекционных занятиях или при самостоятельном изучении учебного материала по книге или онлайн[6].

Пример тестовых заданий для проверки теоретических знаний по теме «Свойства функций»

1. Исследовать на четность или нечетность функцию

$y = x \cdot \sin^2 x - \sqrt[3]{x}$.

- четная
- нечетная

2. Исследовать на четность или нечетность функцию

$y = \cos x \cdot \sin^2 5x + e^{|x|}$.

- четная
- нечетная

Тестовые задания с выбором правильного варианта ответа имеют и достоинства и недостатки.

Преимущества данного вида контроля:

- быстрота их выполнения,
- простая схема подсчета итоговых баллов студентов,
- автоматизированная процедура проверки;
- минимизацией субъективного фактора при оценивании результатов выполнения теста.
- полный обхват содержания проверяемой учебной дисциплины.
- универсальность данной формы оценки знаний, так как их можно применять практически для любой дисциплины [7-12].

К недостаткам данного вида заданий можно отнести возможность угадать при ответе на самые сложные задания теста [13-16].

Тестовые задания с конструируемым ответом

Рассмотрим тестовые задания с конструируемым ответом, в которых ответы не представляются, студенты сами их получают. Еще данные тестовые задания называют заданиями с открытой формой ответа. Такие задания с конструируемым вариантами ответа бывают двух видов. Один вид заданий требует представить правильный по форме и содержанию верный ответ. Другой вид — это тестовые задания со свободно вводимыми ответами, где все обучаемые предоставляют наиболее полные решения задачи с подробным пояснениями, которые могут быть произвольными по форме и длине и представления. Такие задания очень популярны на едином государственном экзамене по различным предметам во второй части[17,18].

Пример финансовой задачи профильного уровня математики.

31 декабря 2013 года Сергей взял в банке 9 930 000 рублей в кредит под 10% годовых. Схема выплаты кредита следующая: 31 декабря каждого следующего года банк начисляет проценты на оставшуюся сумму долга (то есть увеличивает долг на 10%), затем Сергей переводит в банк определенную сумму ежегодного платежа. Какой должна быть сумма ежегодного платежа, чтобы Сергей выплатил долг тремя равными ежегодными платежами?

В тестовых заданиях первого типа составитель сам определяет заранее то, что является правильным вариантом ответом, и задает полноту его представления. Верный ответ должен быть представлен в виде слова, числа, формулы, символа и т.д.

С помощью данных тестовых заданий можно проверить умения применять полученные знания в знакомой ситуации, а так же выявить уровень понимания студентами изученного фактологического материала. Все это исходит из того, что ответы регламентированы кратко[19].

Пример тестовых заданий с открытой формой ответа для проверки знаний студентов по теме «Первый замечательный предел»

1. Вычислить $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\cos x - \cos 2x}{x \sin 2x}$.

Ответ: _____

2. Вычислить $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\operatorname{tg} x}{\sqrt{x+4}-2}$.

Ответ: _____

3. Вычислить $\lim_{x \rightarrow 0} \left(\frac{\arcsin^2 5x}{x \operatorname{tg} x} \right)^{\frac{1}{x}}$.

Ответ: _____

Чтобы разработать тестовые задания с открытым регламентированным ответом надо сформулировать вопрос; записать четкий и краткий ответ, где вместо ответа поставить прочерк. Проверка таких тестовых заданий иногда довольно объективна в силу однозначности правильного ответа[20]

Тестовые задания на установление соответствия

Очень специфичны тестовые задания на соответствие, так как они являются элементами двух множеств, соответствие между которыми нужно найти обучаемому

студенту.

При составлении такого рода заданий в левый столбик записывают элементы множества, который содержит саму проблему, а правый столбик — элементы, которые надо соотнести [21, 22].

Соответствие между элементами двух столбцов должно быть взаимно однозначным, то есть каждому элементу левого столбика нужен один элемент правого столбика. При одинаковом числе элементов в двух столбиках для последнего элемента задающего множества выбора не происходит, для этого в множество выбора возможно включить несколько лишних элементов [23].

Пример тестовых заданий на установление соответствия для проверки знаний студентов по теме «Сходимость числовых рядов»

1. Установите соответствие между рядом и признаком по которому нужно определять сходимость этого ряда

Числовой ряд	Признак сходимости
1) $\sum_{n=1}^{\infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^{n^2}$	А) Необходимый признак
2) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{2n}{3^n}$	Б) Признак сравнения
3) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{1}{n \ln(n) \ln(\ln(n))}$	В) Признак Даламбера
4) $\sum_{n=1}^{\infty} \left(\frac{2n+3}{n}\right)^n$	Г) Радикальный признак Коши
5) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{n}{(n+1) \cdot 3^n}$	Д) Интегральный признак Коши

Ряд	Название
1) $-\frac{2}{7} - \frac{24}{42} - \frac{81}{127} - \dots - \frac{2^n}{3n^2+2} - \dots$	А) Ряд с переменными членами
2) $\frac{2}{4} + \frac{2}{7} - \frac{4}{10} + \dots - \frac{n+1}{2n+1} + \dots$	Б) Знакоположительный
3) $\frac{2}{5} + \frac{1}{2} \cdot \left(\frac{2}{5}\right)^2 + \frac{1}{3} \cdot \left(\frac{2}{5}\right)^3 + \dots + \frac{1}{n} \cdot \left(\frac{2}{5}\right)^n + \dots$	В) Знакоотрицательный

Ряд	Название
1) $\sum_{n=1}^{\infty} \frac{n!}{10^n}$	А) Сходится условно
2) $\sum_{n=1}^{\infty} (-1)^n \cdot \frac{1}{\sqrt{n}}$	Б) Сходится абсолютно
3) $\sum_{n=1}^{\infty} (-1)^n \cdot \frac{1}{(2n+1)!}$	В) Расходится

Тестовые задания на установление правильной последовательности

Данные тестовые задания оценивают уровень владения последовательностью действий и процессов. Элементы, которые связываются с конкретной задачей, приводятся в тестовых заданиях в произвольном порядке. Обучающийся же студент должен расставить нужный порядок указанных элементов и представить в ответе [24, 25, 26].

В таблице 1 представлены основные достоинства и недостатки рассмотренных выше различных форм тестовых заданий.

Таблица 1 - Достоинства и недостатки различных форм тестовых заданий

Формы тестовых заданий	Достоинства	Недостатки
Тестовые задания с двумя ответами	Охват большого объема теоретического материала, легко разрабатываются, объективны	Большой процент угадывания, механическое запоминание, Множество тестовых заданий.
Задания с выбором из четырех-пяти ответов	Используются в любой дисциплине, охват большого количества учебного материала; автоматизированная проверка; высокая объективность оценок	Огромная работа по разработке для авторов
Задания с конструируемыми регламентированными ответами	Исключен механизм угадывания, легкость в разработке	Частично подходит для автоматизированного контроля
Задания со свободными конструируемыми ответами	Оценка сложных учебных достижений. Творческий уровень захватывают. Исключено полностью угадывание	Длительная притом дорогостоящая проверка, большое время выполнения
Задания на соответствие	Идеальны в разработке, очень нужны для проведения текущего контроля, уменьшают эффект угадывания	Очень неудобны по форме представления. Проверяют уровень алгоритмических умений.

Таким образом, автоматизированный вид контроля знаний минимизирует субъективный фактор при оценивании результатов; охватывает все содержание учебной дисциплины. Данный вид контроля универсален поэтому его можно применять практически для любой дисциплины [27].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

- Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании. М.: Логос, 2003.
- Королев М.Ф. Особенности программирования текущего контроля знаний / М.Ф. Королев, В.А. Пашков. – М.: Знание, 2001.
- Нардюжев В.И. Современные системы компьютерного тестирования / В.И. Нардюжев, И.В. Нардюжев // Школьные технологии. – 2001. – № 3. – С. 45.
- Шурыгин В.Ю. Организация тестового контроля знаний студентов средствами LMS MOODLE // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 172-174.
- Кошелева Н.Н., Павлова Е.С. Применение информационных технологий на этапе мониторинга знаний обучаемых. // В сборнике: Инновация в образовании. Современная психология в обучении Материалы II Международной научной конференции: В 2 томах. Сервис виртуальных конференций Pax Grid; ИП Синяев Дмитрий Николаевич. 2013. С. 143-146.
- Кошелева Н.Н. Адаптивная технология контроля и оценки результатов обучения студентов вуза. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова. Ульяновск, 2006
- Палфёрова С.Ш., Ярыгин А.Н. Дистанционная образовательная технология изучения дисциплин математического блока в ТГУ. В сборнике: СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ТРАДИЦИЙ К ИННОВАЦИЯМ сборник научных статей по результатам XI Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 182-185.
- Гуськова Т.В., Курочкина О.Г., Рожков А.С. Использование тестовых технологий при организации контроля и оценке качества подготовки обучающихся в вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 54-59.
- Гаврилова М.И. Критериально - ориентированные тесты в педагогической диагностике для определения системности знания у бакалавров пищевых производств // Карельский научный журнал. 2014. № 3. С. 24-26.
- Бахарев Н.П., Драгунова Е.А. Методика активного индивидуализированного обучения на основе многошаговых задач тестов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 53-56.
- Доброзракова Г.А. Использование тестирования при изучении дисциплины «Теория и практика массовой информации» // Поволжский педагогический вестник. 2015. № 1 (6). С. 12-15.
- Исмагилова Э.Ф. Анализ оценочных систем и оценочных шкал, используемых в России и в общей мировой практике // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 74-76.
- Павлова Е.С. Виды тестов для организации контроля знаний по дисциплине «Математика» // Сборник трудов Всероссийской конференции по истории математики и математического образования, посвященной 130-летию со дня рождения Н.Н. Лузина редколлегия: Е.Н. Герасимова, С.С. Демидов, Р.А. Мельников, О.А. Саввина. 2013. С. 201-204.
- Исмагилова Э.Ф. Тестовая форма оценивания учебных достижений в современном образовании: преимущества и недостатки // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 59-60.
- Гущина О.М., Аникина О.В., Еник О.А. Оценка эффективности применения портала корпоративных знаний в образовательном учреждении // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 38-41.
- Ахметжанова Г.В. Адаптивная технология контроля и оценки результатов обучения студентов вуза. Монография / Г. В. Ахметжанова, Н. Н. Кошелева // Федеральное агентство по образованию, Тольяттинский

гос. ун-т. Тольятти, 2007.

17. Емельянова С.Г. Технология проблемного обучения математике. В сборнике: Математика и математическое образование сборник трудов по материалам VIII международной научной конференции «Математика. Образование. Культура» (к 240-летию Карла Фридриха Гаусса). 2017. С. 416-420.

18. Емельянова С.Г., Демченкова Н.А. Основные элементы проблемного обучения в высшей школе. В сборнике: Актуальные проблемы естественнонаучного и математического образования материалы Международной научно-практической конференции. 2016. С. 223-228.

19. Кошелева Н.Н., Никитина М.Г. Проблема мониторинга учебного процесса с применением информационных технологий. В сборнике: Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики Материалы XII Международной научно-практической конференции: в 4-х томах. Волжский университет им. В.Н. Татищева. 2015. С. 171-173.

20. Мэйсон Дж., Бёртон Л., Стэйси К. Математика - это просто 2.0. Думай математически [Электронный ресурс]. М.: Техносфера, 2015. 352 с.

21. Вакульчик В.С., Мателенок А.П. К вопросу проектирования систематического контроля как компонента учебно-методического комплекса для обучения математики студентов технических специальностей // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 3-4. С. 83-87.

22. Лунгу К.Н., Макаров Е.В., Нефедова И.В. Основы проектирования учебно-методического комплекса по математике для студентов технических специальностей // Наука и современность. 2014. № 27. С. 70-74.

23. Андреева Н.Б., Букатина И.С. Интегративный подход при формировании многоуровневых заданий // Современные информационные технологии. 2015. № 21. С. 158-160.

24. Ольнева А.Б. Контроль уровня профессиональной математической компетентности студентов технических университетов // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Серия: Технические науки. 2004. № S9. С. 282-286.

25. Матвиевская Е.А. Формирование культуры оценочной деятельности. Издательство «ФЛИНТА», 2014.- 300 с.

26. Подошва Н.В. Интенсификация самостоятельной работы студентов вузов при обучении курсу Высшей математики. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Московский городской педагогический университет. Москва, 2012

27. Гордеева Н.М., Сунчалина А.Л. Роль контроля в адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 4. С. 196-201.

Статья поступила в редакцию 27.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.147

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ОПЫТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

Пичугина Галина Антоновна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Общая и неорганическая химия»

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
(410012, Россия, Саратов, улица Астраханская, 83, e-mail: Galina_P_N@mail.ru)*

Аннотация. В общеобразовательных организациях на сегодняшний день востребован специалист-профессионал, обладающий не только суммой теоретических знаний, но и позитивным профессиональным опытом, дающим возможность проявления самореализации, творческих инициатив и индивидуального почерка в организации учебного процесса. Поэтому возникает необходимость использования иных подходов к подготовке будущих учителей ещё на этапе их обучения в высшем учебном заведении. Такие показатели как опыт педагогической деятельности, творческий подход к решению профессиональной задачи, инициативность не могут быть сформированы в ходе пассивного участия студентов в учебном процессе. Опыт может приобретаться и осваиваться непосредственно в самой деятельности с использованием полученных теоретических знаний и личностного творческого потенциала. Проявление последнего возможно только в том случае, если опыт будет связан с мотивацией и сознанием студента. Если не связывать процесс формирования опыта с сознанием индивида и мотивацией к его приобретению, тогда развитие опыта педагогической деятельности приобретает механический путь освоения, приводящий к воспроизведению и подражанию. Для осознанного освоения опыта студентами необходимо учитывать их личностную составляющую и среду учебного процесса, в котором этот опыт формируется. Благоприятной средой развития опыта профессиональной деятельности у бакалавров педагогической направленности является использование в их подготовке инновационных технологий, основанных на личностно-ориентированном и системно-деятельностном подходе, которые необходимо строить в сочетании с процессом познания. Это объясняется тем, что освоение опыта - это есть открытие новых знаний и собственных возможностей в деятельности. Учитывая данную точку зрения, предлагаем развитие опыта педагогической деятельности для студентов педагогической направленности осуществлять в определенной последовательности, начиная с этапа формирования мотивационной сферы, направленной на желание студента приобрести опыт, и заканчивая этапом творческого подхода к решению профессиональных задач, с использованием современных педагогических технологий. С этой целью в статье представлены конкретные предложения по модернизации процесса подготовки бакалавров педагогического образования в процессе их обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: опыт, студенты, бакалавры педагогического образования, подготовка будущего учителя, опыт педагогической деятельности, познание, мотивация, профессиональная деятельность, педагог, учебный процесс, творческий подход, мотивация, культурная практика, эмпирический характер опыта.

INNOVATIVE APPROACHES TO EXPERIENCE DEVELOPMENT PROFESSIONAL ACTIVITY BACHELOR OF PEDAGOGICAL EDUCATION

© 2017

Pichugina Galina Antonowna, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department
of General and Inorganic Chemistry

*Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky
(410012, Russia, Saratov, street Astakhanskaya 83, e-mail: Galina_P_N@mail.ru)*

Abstract. In general education organizations, a professional specialist is in demand today, possessing not only the sum of theoretical knowledge, but also positive professional experience, which enables self-actualization, creative initiatives and individual handwriting in the organization of the educational process. Therefore, there is a need to use other approaches to the training of future teachers at the stage of their education in higher education. Such indicators as the experience of pedagogical activity, creative approach to solving a professional problem, initiative cannot be formed during the passive participation of students in the educational process. Experience can be acquired and mastered directly in the activity itself, using the obtained theoretical knowledge and personal creative potential. The manifestation of the latter is possible only if the experience is related to the motivation and consciousness of the student. If we do not associate the process of formation of experience with the consciousness of the individual and the motivation to acquire it, then the development of the experience of pedagogical activity acquires a mechanical path of development leading to reproduction and imitation. To consciously master the experience of students, it is necessary to take into account their personal component and the environment of the educational process in which this experience is formed. A favorable environment for the development of professional experience in bachelors of pedagogical orientation is the use in their preparation of innovative technologies based on the personality-oriented and system-activity approach, which must be built in conjunction with the process of cognition. This is explained by the fact that mastering of experience is the discovery of new knowledge and own opportunities in activity. Given this point of view, we propose to develop the experience of pedagogical activity for students of pedagogical orientation in a certain sequence, starting with the stage of the formation of the motivational sphere aimed at the student's desire to gain experience, and ending with the stage of creative approach to solving professional problems, using modern pedagogical technologies. For this purpose, the article presents concrete proposals on the modernization of the process of preparing bachelors of pedagogical education in the process of their education in a higher educational institution.

Keywords: experience, students, bachelors of pedagogical education, preparation of the future teacher, experience of pedagogical activity, cognition, motivation, professional activity, teacher, educational process, creative approach, motivation, cultural practice, empirical character of experience.

В контексте социально-экономических преобразований общества происходит реорганизация образовательной системы, которая ориентирована на совершенствование учебного процесса и его переориентацию на развитие личности обучающегося, самосовершенствование и саморазвитие, формирующихся на основе собственного опыта учебной деятельности. В этой связи меняются требования к деятельности учителя и уровню его подго-

товленности в высшем учебном заведении.

На сегодняшний день в общеобразовательных организациях востребован специалист-профессионал, обладающий не только суммой теоретических знаний, но и позитивным профессиональным опытом, дающим возможность проявления самореализации, творческих инициатив и индивидуального почерка в организации учебного процесса.

Отсюда одним из основных направлений высших учебных заведений по подготовке будущего учителя является развитие опыта профессиональной деятельности, связанного с умением организовывать учебно-воспитательный процесс на основе системно-деятельностного подхода и личностно-ориентированного обучения.

В отечественной педагогике понятие «опыт» представлен как «совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы, как основа профессионального мастерства учителя» [1, с.180; 2, с. 402].

Если обратиться к философским источникам по трактовке понятия «опыт» (Д. Беркли, Л. Фейербах, И. Фихте, Р. Декарт, Г. Лейбниц, И. Кант, Г. Гегель, Д. Юм, В. Соловьев, Б. Спиноза, Р. Декарт, Д. Локк, В. Вундт, М. Троицкий, З. Фрейд, К. Юнг, Д. Дьюи, П. Юркевич, В. Штерн), то встречаем утверждение о том, что опыт определяется не только совокупностью чувственных впечатлений, которые человек получает извне, но и воспринимается как элемент сознания.

М.Н. Скаткин отмечает, что «в самом широком смысле под опытом понимают практику обучения и воспитания» [3]. Отождествление этих двух понятий в исследовательских работах и в процессе обучения происходит, на наш взгляд, в связи с тем, что в ходе педагогической практики приобретает первый опыт педагогической деятельности. И в этом случае опыт и практика являясь неотъемлемыми частями в подготовке бакалавра педагогической направленности.

Различные аспекты по развитию опыта у студентов в ходе их обучения в высшем учебном заведении встречаем в работах В.И. Бондаревского, И.Я. Лернера, М.Р.Львова, М.Н. Скаткина, В.А. Сластенина, С.И. Архангельского, В.В. Белича, Г.А. Засобиной, В.А. Кан-Калика, Н.В. Кузьминой, М.К. Лисицына, А.Н. Орлова, Л.И. Рувинского, В.Д. Шадрикова, А.И. Щербакова, Д.Ю. Ануфриевой и др.

Если не связывать процесс формирования опыта с сознанием индивида и его чувственным восприятием, то в этом случае опыт может приобрести механический путь освоения и проявиться в форме подражания и воспроизведения.

В трудах К. Д. Ушинского обращено внимание на формирование педагогического опыта в условиях интеграции теоретических знаний и практической деятельности. «Педагогические факты должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не факт, делается правилом воспитательной деятельности педагога» [4, с. 15].

Однако такие показатели как опыт педагогической деятельности, творческий подход к решению профессиональной задачи, инициативность не могут быть сформированы в ходе пассивного участия студентов в учебном процессе. Опыт может приобретаться непосредственно в самой деятельности с использованием теоретических знаний и основываться на чувственном восприятии и осознанности.

П. Ф. Лесгафт, в своих трудах, отмечал, что если только ограничиваться повторением или имитацией действий окружающих, тогда не может быть сформировано личное понимание, осознанность и самостоятельность. «Знакомство с опытом других в виде готовых выводов или произведений не позволяет получать знания отдельных моментов или приемов их получения или добывания, а поэтому не будет возможности их видоизменить, не будет инициативы, самостоятельности и логически-последовательной деятельности. Все выводы и положения, которые не связаны в логической последовательности, не могут быть самостоятельно применены или видоизменены, точно так же, как невозможно произвести какую-либо работу, отдельные приемы которой неизвестны, если не усвоены элементарные приемы ра-

боты, необходимые для подобных или сходных произведений. Поэтому, чем более усвоены одни только выводы или отдельные приемы, последовательно не связанные между собой, тем меньше наблюдательности и опытности, и тем менее возможно ожидать собственной инициативы и последовательного поведения какого-либо дела. Без наблюдательности и опытности невозможно только исполнение требований других» [5, с.371].

Л. М. Митина [6] считает, что профессиональное развитие неотделимо от личностного. В основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. Осознание человеком перспективы личного и профессионального роста побуждает его к постоянному экспериментированию, к творческому поиску и проявлению инициативности.

Из вышесказанного следует отметить, что если основные направления развития профессиональных качеств учителя и этапы становления его педагогического опыта изучены в значительной степени, то развитие инновационных концептуальных подходов к методологии формирования опыта педагогической деятельности студентов в процессе их обучения в высшем учебном заведении с учётом принципов самосознания, саморазвития, самосовершенствования является актуальной проблемой.

В этой связи констатируется ряд противоречий:

- между возрастающими требованиями общества к уровню профессиональных компетенций будущего учителя-профессионала и существующей в вузе традиционной моделью его подготовки, не позволяющей обучить педагога в рамках реорганизации системы образования;
- между востребованностью в школе учителей, способных работать в личностно ориентированной развивающей парадигме с применением опыта педагогической деятельности и слабой научной разработанностью методологии системы профессиональной подготовки такого уровня педагогов;
- между требованием использовать современные педагогические технологии, основанные на личностно-ориентированном подходе в подготовке будущего педагога и недостаточной их разработанностью и степенью реализации в процессе аудиторной подготовки;
- между необходимостью развития опыта педагогической деятельности студентов на этапе их обучения в вузе, как одного из составляющих компонентов профессиональных компетенций, и недостаточностью изученности методологии развития опыта в этих условиях.

В педагогической науке представлены определённые подходы разрешения сложившихся противоречий. Так, идеи использования опыта личности в образовании представлены в трудах Д. Дьюи, Л. С. Выготского, В.В. Краевского, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна и др. Особенности накопления опыта будущими педагогами рассмотрены в педагогике высшей профессиональной школы (А.Г. Гогоберидзе). Проанализирован опыт развития самоанализа (В.А. Деркунская). Изучены уровни развития личного опыта педагога, зависящие от степени проявления переживаний и специфики отношения будущего педагога к профессиональной деятельности (Д.Ю. Ануфриева) и т.д. Однако в этих исследованиях методология формирования опыта в условиях аудиторной подготовки студентов на основе развития их личностной мотивации к его приобретению специально не исследовались.

Исходя из того, что опыт является элементом сознания [7,8], считаем необходимым изучить его природу, связав с процессом познания. Объединяя структуру процесса познания, которая представляет собой диалектическое единство чувственного (ощущение, восприятие, представление) и рационального отражения мира (в понятиях, суждениях, умозаключениях), в их диалектической взаимосвязи и обусловленности практикой, этапы

формирования опыта можно максимально приблизить к этапам организации познания.

Учитывая особенности формирования педагогического опыта, связанного с проявлением индивидуальности в сочетании с эмпирическим и чувственным процессом, следует обратить внимание на условия, побуждающие студентов к развитию мотивации в приобретении опыта профессиональной деятельности. При этом мотивация должна исходить от осознанности и личного желания приобретения позитивного педагогического опыта.

Согласно исследованиям Д.Ю. Ануфриевой «опыт нельзя навязать, он строго индивидуален, наделён признаком свободы, творчества и не может формироваться стихийно, так как носит дуальный характер и существует на стыке индивидуализации и социализации личности» [9].

Важным моментом в формировании педагогического опыта в ходе аудиторной подготовки студентов является не навязывание опыта и момента его подражания.

Преподаватели высшей школы не могут воздействовать на потребность бакалавров педагогического направления в приобретении опыта, но могут повлиять на формирование мотивации к его приобретению.

Мотив (от лат. moveo – «двигаю») в психологии рассматривается как динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность, устойчивость. Мотив определяет направление деятельности. Деятельность способствует развитию опыта. Но в этом случае деятельность должна быть не просто деятельностью, а осознанной и постоянно анализируемой.

Отсюда повышение уровня подготовленности будущих педагогов в высшем учебном заведении зависит не только от простого увеличения часов на изучение учебных дисциплин и их объема, но и от создания условий развития мотивации к приобретению опыта профессиональной деятельности в процессе аудиторной и внеаудиторной подготовки.

Процесс создания условий развития у студента мотивации к приобретению опыта следует начинать, как и процесс познания, с чувственного восприятия. Чувственное восприятие непосредственно должно быть связано с воздействием внешних факторов. И если мы говорим о цели приобретения опыта педагогической деятельности, то внешним фактором здесь может выступать конкретный пример, мастер-класс (эталон) по организации учебно-воспитательного процесса, деятельность педагога-новатора, то есть фактор, влияющий на созерцание и чувственное восприятие.

Желание овладеть подобным мастерством оказывает влияние на формирование цели. Цель способствует развитию у студента целеполагания, воздействующего на преобразование его личностных профессиональных качеств. Следует отметить, что содержание деятельности напрямую зависит от цели и потребности, которые взаимосвязаны между собой. Цель выступает образом желаемого результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения определенных действий.

Более того целеполагание побуждает к проявлению деятельности. Студент при подготовке к уроку продумывает его содержательную часть и методическую составляющую, а также методы, средства и технологии обучения, которые будут использованы на уроке.

После того как урок или его моделирование проведены студентом, необходим этап рефлексии, связанный с анализом собственной профессиональной деятельности. Рефлексия позволяет объективно оценить причины неудач и успеха в педагогической деятельности и повлиять на осознание деятельности, освоение опыта и дальнейшее его совершенствование.

Результат освоения опыта связан с проявлением творческого подхода к решению профессиональных задач, индивидуального стиля в организации учебного

процесса.

Таким образом, процесс развития опыта профессиональной деятельности представляет собой взаимосвязанный процесс, который можно выразить следующей схемой:

Чувственное восприятие → потребность → мотив → цель → целеполагание → потребность в деятельности → деятельность → анализ деятельности → осознание деятельности → освоение опыта → творческий подход к решению профессиональных задач.

Успешность опыта достигается, если происходит систематический анализ деятельности в сочетании с размышлением над уровнем овладения будущей профессией. Стихийный процесс развития опыта не может быть продуктивным и останется на этапе репродуктивно-воспроизводящего момента.

Этап рефлексии способствует развитию умения самостоятельно оценивать свои возможности и определить для самого себя, что следует освоить, чему необходимо научиться, что изменить или перестроить для более высокого уровня овладения профессиональной деятельностью.

В этом и заключается эмпирический характер опыта. А.В. Хуторским по этому поводу было отмечено: «опыт непередаваем, это эмпирическое познание действительности, осуществляемое тем, кому в конечном итоге и принадлежат результаты его деятельности». Систематически извлекая из своей деятельности чувственные впечатления и анализируя собственную практику студент имеет возможность достичь не простой опытности, а подняться до высот педагогического мастерства.

Б. З. Вульф считает, что педагогическая рефлексия отличается от других профессиональных рефлексий особенностями педагогической работы и собственным педагогическим опытом. Результатом педагогической рефлексии является педагогический опыт, полученный учителем в процессе рефлексии собственной деятельности [10].

М. М. Рубинштейн полагает, что в вузе должно «дать основы и натолкнуть на умение добывать знания собственным усилием...смысл науки, не в механическом переложении, а в умении приложить ее к жизни и самому сделать выводы» [11, с.83].

Отсюда возникает необходимость в совершенствовании учебного процесса по подготовке будущего учителя. В частности, в процессе лекционных занятий следует отдавать предпочтение проблемно-ориентирующим, диалогическим, парадоксо-предъявляющим приемам обучения и персонифицированному изложению [12-16].

Если в ходе лекции основной акцент делать не только на суть излагаемого материала, но и на степень активизации учебной деятельности студентов, то эффективным будет как процесс усвоения содержания лекции, так и овладение бакалаврами приемами интерактивного обучения. Организационная составляющая лекционного занятия может стать элементом развития мотивационной сферы студентов, побуждающей к самостоятельной педагогической деятельности. Умелое и методически грамотное использование инновационных методов обучения в процессе аудиторной подготовки студентов могут в значительной степени повлиять на развитие интереса к педагогической деятельности и мотивации к приобретению профессионального опыта [17].

Решение проблемы в совершенствовании методологии по подготовке будущих специалистов в сфере образования и приобретения ими опыта профессиональной деятельности видится в создании ситуаций эвристического поиска, и в организации полилового общения в ходе аудиторной подготовки [18-21]. В процессе занятий организованных на основе системно-деятельностного подхода студенты не только приобретают теоретические знания, но и анализируют средства, методы педагогической деятельности и формы педагогического

общения, что является важным моментом в развитии мотивационной составляющей в приобретении педагогического опыта.

Организация продуктивной и самостоятельной работы студентов в ходе теоретической подготовки способствует развитию умения участвовать и вести диалог, давать обдуманный и аргументированный ответ, строить обсуждение, размышление, на основе которых развивается осмысление и осознание, приводящие к умозаключению и выводам [22]. На этапе самостоятельного моделирования или ведения урока на практике происходит закрепление навыка организации учебного процесса.

В начале своей самостоятельной педагогической деятельности студенты могут копировать увиденные формы и методы, подражать действиям преподавателя или учителя. В последствие происходит постепенное расширение самостоятельных действий, формируются свои собственные подходы к организации учебного процесса. На этом этапе происходит осознание бакалавров своих личностных психологических проявлений в педагогических ситуациях. Осознаются мотивы действий, находит место рефлексия, обдуманность, осознанность.

Важную роль в становлении личностных факторов в приобретении опыта играет культурная практика.

Под культурной практикой понимается самоорганизации человека – целеполагающая деятельность, направленная на создание условий и организации собственного развития.

Культурная практика самоорганизации заключается в освоении, понимании и индивидуальном вариативном преобразовании объективной действительности. В нашем случае – профессиональной, то есть образовательной среды [23]. Подобного рода практики сопряжены с самостоятельной, активной, разноаспектной апробацией новых идей и видов деятельности у студентов [24-26].

Культурные практики начинают складываться у человека в раннем возрасте в ходе эмоционально комфортного взаимодействия с окружающими, затем постепенно обогащаются и совершенствуются в процессе самостоятельной деятельности. Благоприятной средой развития опыта профессиональной деятельности у бакалавров педагогической направленности является использование в их подготовке инновационных технологий, основанных на личностно-ориентированном и системно-деятельностном подходе, которые необходимо строить в сочетании с процессом познания.

Таким образом, с целью подготовки более высококвалифицированного специалиста в сфере образования необходимо особое внимание обратить на методологию формирования педагогического опыта и инновационные подходы, применяемые с целью развития опыта профессиональной деятельности еще на этапе обучения студентов в высшем учебном заведении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Педагогический энциклопедический словарь / Глав. ред. Б. М. Бим-Бад. - М. : научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002. - 528 с.
2. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. - М. : «Современное слово», 2005. - 720 с.
3. Скаткин М. Н. Об изучении, обобщении и использовании передового опыта // Народное образование – 1981. - № 9. - С. 24-29.
4. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы; избранные труды в 4 кн. / К. Д. Ушинский ; сост. ст. прим. и коммент. Э. Д. Днепров. - М. : Дрофа, 2005. - 447 с. - Кн. 2 «Проблемы педагогики» - С. 13-31.
5. Лесгафт, 77. Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. И. Н. Решетень. - М. : Педагогика, 1988. - 400 с.
6. Митина, Л. М. Эмоциональная гибкость учителя : психологическое содержание, диагностика, коррекция : учебно-методическое пособие / Л. М. Митина, Е. С. Асмоковец. - М. : Моск. псих. соц. инст., 2001. - 191 с.
7. Пичугина Г. А. Этапы формирования профессиона-

нального опыта будущего педагога. // Конфликты в современном мире: Материалы V Международной науч. кон. – М. : 2016 г. с. 837- 841.

8. Аверин, А. Н. Гносеологический анализ понятия «опыт» ; автореферат диссерт...канд. философ, наук : 09.00.01. / А. Н. Аверин - Свердловск, 1973. – 16 с.

9. Ануфриева Д.Ю. Развитие личного опыта педагога в процессе профессиональной подготовки. дис. ...докт. пед. наук: 13.00.08 / Д. Ю. Ануфриева. – Новосибирск, 2010. – 368 с.

10. Вульф, Б. 3. Педагогика рефлексии : взгляд на профессиональную подготовку учителя / Б. 3. Вульф, В. Н. Харькин. - М. : Магистр, 1995. - 112 с.

11. Рубинштейн, М. М. Проблема учителя / М. М. Рубинштейн. - М.: Академия, 2004. - 170 с.

12. Пичугина, Г. А. Современные педагогические технологии в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – М.: Наука образования, - № 3. 2012 – С.6-11.

13. Беляева Е.Н. Современные тенденции профессиональной подготовки педагога // Карельский научный журнал. 2014. № 1. С. 46-48.

14. Кондаурова И.К. Перспективы организации профессиональной подготовки будущих учителей // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 3 (12). С. 25-27.

15. Пичугина, Г. А. Педагогические основы развития опыта профессиональной деятельности в подготовке студентов // Качественное экологическое образование и инновационная деятельность – основа прогресса и устойчивого развития России: Сборник ст. международной научно-практической конференции 2 марта 2017 г. Саратов. – Саратов: ООО «Амирит», 2017. – с. 78-80

16. Маркова С.М., Петровский А.М. Технологическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения как социально-педагогическая проблема // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 99-102.

17. Пичугина Г. А. Опыт как составляющая профессиональной компетенции студента. // Качественное естественнонаучное образование – основа прогресса и устойчивого развития России. Сб. ст. международного симпозиума 2-3 марта 2016 г. Саратов. – Саратов: ООО «Амирит», 2016. - 149 с.

18. 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.

19. Пичугина Г. А. Инновационные подходы к подготовке будущего педагога // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 1. С.16-21.

20. Платонова Р.И. Организационно-педагогические условия подготовки бакалавров-педагогов в условиях реализации ФГОС 3 + // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 79-82.

21. Пичугина, Г. А. Проблемы в подготовке студентов в контексте компетентностно-ориентированного образования // Качественное экологическое образование и инновационная деятельность – основа прогресса и устойчивого развития России: Сборник ст. международной научно-практической конференции 2 марта 2017 г. Саратов. – Саратов: ООО «Амирит», 2017. – с. 82-85

22. Кожина Л.Ф., Косырева И.В. Разработка ФОС для студентов направления подготовки «Педагогическое образование» в институте химии СГУ // Качественное экологическое образование и инновационная деятельность – основа прогресса и устойчивого развития России: Сборник ст. международной научно-практической конференции 2 марта 2017 г. Саратов. – Саратов: ООО «Амирит», 2017. – с. 41-43

23. Александрова Е.А. Социокультурные условия и факторы вариативной педагогической деятельности в ситуации стандартизации образования // Известия

Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – № 3. – С. 282-286.

24. Тельтевская Н.В. Педагогические условия повышения эффективности самостоятельной работы студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 262-265.

25. Гутман В.В., Шкляр Н.В. Самостоятельная образовательная деятельность как условие становления профессионально-педагогической компетентности студентов // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 17-21.

26. Сычёва М.В. Особенности организации самостоятельной познавательной деятельности студентов в учебной аудитории и вне вуза // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 140-144.

Статья поступила в редакцию 16.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

© 2017

Рахимов Мухаммаднаби Махмадшохович, преподаватель кафедры общей физики
Курган-Тюбинский государственный университет имени Носира Хусрава
(735140, Республика Таджикистан, Курган-Тюбе, ул. Айни, 67, e-mail: faridun61@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматривается понятие «активизация учебно-познавательной деятельности учащихся». Показано, что процесс обучения подчиняется диалектическим законам, согласно которым его структура подразделяется на два вида деятельности - деятельность обучаемого (учение) и деятельность преподавателя (преподавание). Для повышения эффективности учебного процесса необходимо широкое вовлечение в активный познавательный процесс обучаемого, при этом преподаватель руководит познавательным процессом. Рассмотрены задачи, которые поставлены перед педагогами, работающими со студентами младших курсов. Отмечается, что одной из важнейших задач является преодоление школьных стереотипов, присущих обучающимся, к которым можно отнести минимальный контроль за подготовкой к занятиям со стороны преподавателя. Для преодоления установившихся стереотипов необходимо повышать учебную мотивацию студентов, обуславливающую внутреннюю активность в деятельности, а также стремление в самостоятельном получении знаний. При рассмотрении активности студентов выделено несколько уровней познавательной активности. Рассмотрены различные классификации для определения активных методов обучения, а также основные методы, наиболее применяемые в преподавании естественнонаучных дисциплин, которые дают возможность эффективного применения материала профессионально ориентированного содержания – это проблемная лекция, лекция-визуализация, бинарная лекция, деловая игра, метод проектов. Для определения активных методов обучения существует несколько классификаций. Выбор метода обучения определен некоторыми причинами, к которым можно отнести цели обучения, средства, содержание обучения, специфику изложения и индивидуальные характеристики, как одного обучающегося, так и группы в целом.

Ключевые слова: педагогика, учебно-познавательная деятельность, уровень познавательной активности, мотивация, познавательный интерес, активные методы обучения.

DIDACTIC BASES OF ACTIVIZATION OF EDUCATIONAL COGNITIVE OF PUPIL'S ACTIVITY

© 2017

Rakhimov Mukhammadnabi Makhmadshokhovich, teacher of department of the general physics
Kurgan-Tyube State University of Nosira Husrava
(735140, Republic of Tajikistan, Qurghonteppe, Ayni St., 67, e-mail: faridun61@mail.ru)

Abstract. In article the concept “activation of educational cognitive activity of pupils” is considered. It is shown that process of training submits to dialectic laws according to which its structure is subdivided into two kinds of activity - activity of the trainee (doctrine) and activity of the teacher (teaching). Increase in efficiency of educational process requires broad involvement in active informative process of the trainee, at the same time the teacher directs informative process. Tasks which are set for the teachers working with junior students are considered. It is noted that one of the major tasks is overcoming the school stereotypes inherent in the student to which it is possible to refer the minimum control of preparation for occupations from the teacher. For overcoming the established stereotypes it is necessary to increase the educational motivation of students causing internal activity in activity and also aspiration in independent knowledge acquisition. By consideration of activity of students several levels of informative activity are allocated. Various classifications for definition of active methods of training are considered and also the main methods which are most applied in teaching natural-science disciplines which give the chance of effective use of material of professionally focused contents it are a problem lecture, a lecture visualization, a binary lecture, a business game, a method of projects. For definition of active methods of training there are several classifications. The choice of a method of training is determined by some reasons to which it is possible to carry the purposes of training, means, the content of training, specifics of statement and individual characteristics, both one student, and group in general.

Keywords: pedagogics, educational cognitive activity, level of informative activity, motivation, cognitive interest, active methods of training.

Используя понятие «активизация учебно-познавательной деятельности учащихся», мы включаем в его значение следующее: целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на улучшение содержания, приемов и средств обучения, форм и методов, для усиления их интереса, повышение самостоятельности, творческой активности учащихся в формировании навыков, умений в усвоении знаний, возможность их использования на практике. Под понятием «активизация учебно-познавательной деятельности учащихся» также понимается направленная деятельность учащихся на совершенствование имеющихся и поиск новых знаний.

Учебно-познавательная деятельность учащихся является сложным процессом, в котором задействованы и учителя и ученики, то есть ведущая и ведомая стороны. Однако мы считаем, данное предположение о ведущей и ведомой сторонах несколько примитивно и отражает только один аспект отношений - преподавание. Известно, что процесс обучения подчиняется диалектическим законам, согласно которым его структура подразделяется на два вида деятельности:

- 1) деятельность обучаемого - учение;
- 2) деятельность преподавателя - преподавание.

Педагоги и психологи, изучающие данную проблему,

в своих многочисленных исследованиях пришли к пониманию того, что для повышения эффективности учебного процесса необходимо широкое вовлечение в активный познавательный процесс обучаемого. Руководство этим познавательным процессом осуществляет преподаватель.

Некоторые педагоги придерживаются мнения, что руководить процессом обучения - это значит отбирать и дидактически обрабатывать учебный материал, организовать, контролировать и стимулировать учебную деятельность учащихся, в процессе которой происходит развитие и воспитание обучаемых, усвоение ими знаний и умений. Данными взглядами на обучение они подчеркивают:

- 1) в процессе обучения роль учителя выдвигается на первый план;
- 2) применение на учебную деятельность учащихся прямого воздействия через опосредованное руководство (с использованием учебных программ, учебников и других средств обучения);
- 3) сосредоточенность учебной деятельности учителя на стимулирование активности учащихся и на комплексное решение учебно-воспитательных задач;
- 4) усиление в обучении роли преподавателя, как ор-

ганизатора самостоятельной деятельности учащихся;

5) направление внимания на обеспечение сотрудничества и взаимодействия учащихся и учителя, направление учащихся на самоуправление и самоорганизацию.

Таким образом, более активная учебно-познавательная деятельность учащихся эффективно реализуется через специфические функции деятельности учителя.

Одной из важных проблем современной дидактики является активирование учебно-познавательной деятельности учащихся. Исследование данной проблемы развивалось в нескольких направлениях:

- организацию познавательной самостоятельной деятельности рассматривали ученые-педагоги Б.П. Есипов [1], Н.А. Половникова [2], А.В. Усова [3];
- организацию и развитие поисковой и творческой познавательной поисковой деятельности - педагоги Е.В. Коротаева [4], В.Н. Янцен [5] и др.;
- нахождение оптимальных приемов и методов познавательной деятельности и использование их в обучающем процессе – А.А. Титов [6], О.В. Панченко [7], Л.Г. Сафина [8] и др.;
- познавательные интересы учащихся и их формирование - Г.И. Щукина [9] и др.

Активизация обучения в учебнике по основам педагогики и психологии высшей школы [10] рассматривается, как целеустремленная деятельность учителя, которая направлена на разработку и использование такого содержания, приемов, методов, форм и средств обучения, способствующих повышению интереса, творческой самостоятельности и активности студента в формировании навыков и умений, усвоении знаний, умении использовать их в практической деятельности.

Обучение в высших учебных заведениях оказывает огромное воздействие на формирование личностных качеств студентов, а также на ход их психических процессов. 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 одному из которых мы относим минимальный контроль за подготовкой к занятиям со стороны преподавателя. В связи с этим, появляется необходимость в росте учебной мотивации у студентов, обуславливающую внутреннюю активность в деятельности и стремление к самообразованию.

При выборе технологий обучения (методов, форм, средств, содержания и т.д.), педагогу 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, с. 255]. Поэтому особым периодом в жизни человека следует считать именно студенческий возраст.

Подвергая анализу активность студентов, педагоги выделяют несколько уровней познавательной активности. При исследовании традиционной классификации методов обучения, Г.И. Щукина выделила следующие уровни познавательной активности:

- первый уровень - репродуктивно-подражательная активность, когда через освоение опыта других студенты в сотрудничестве овладевают образами познавательной деятельности;
- второй уровень - поисково-исследовательская активность, когда студенты пытаются самостоятельно найти решения учебных задач;
- третий уровень - творческая активность, когда самими студентами предлагаются учебные задачи и способы их решения [12].

Познавательная активность по Т.И. Шамовай [13] подразделяется на три уровня: на первом уровне (вос-

производящая активность) отмечается стремление учащегося к пониманию, запоминанию и воспроизведению знаний, овладением способами их применения по образцу, когда преподаватель использует объяснительно-иллюстративный метод преподавания. Второй уровень (интерпретирующая активность) характеризуется стремлением учащихся к выделению основного смысла изучаемого содержания, стремлением овладеть способами применения знаний, проникновением в сущность явлений. Познавательная активность на третьем - творческом уровне характерна для студентов, стремящихся к переносу знаний и способов действий в условия, которые до настоящего времени были им не известны.

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.

Для определения активных методов обучения существует несколько классификаций [14-18]. Например, активные методы обучения условно можно разделить на следующие: методы индивидуальной работы со студентами; методы группового обучения (практические работы, лекции); имитационные (кейс-стади, деловые игры и т.п.), не имитационные (коллективная мыслительная деятельность, дискуссии, семинары, лекции); методы дистанционного обучения; активные академические методы и др.

Выбор метода обучения определен некоторыми причинами, к которым можно отнести цели обучения, средства, содержание обучения, специфику изложения и индивидуальные характеристики, как одного обучающегося, так и группы в целом.

Подвергнем рассмотрению основные методы, которые часто применяются в преподавании естественнонаучных дисциплин и дают возможность эффективно применять учебный материал профессионально ориентированного содержания.

Проблемная лекция - имеет логическую форму познавательной задачи, которая фиксирует некоторое противоречие в её условии и завершается вопросом, учебный материал предлагается в форме учебной проблемы. Задачей преподавателя является создание такой проблемной ситуации, которая подведет учащихся к поискам решения учебной проблемы, когда они постепенно будут продвигаться к намеченной цели.

Для успешного проведения проблемной лекции необходим ряд условий:

- реализация принципа проблемности при отборе и обработке лекционного материала;
- организация диалогического общения на лекции при изложении материала и постановке проблемной ситуации [19].

Отметим, что создание проблемных ситуаций при обучении повышает интерес к изучению материала, что способствует активизации учебно-познавательной деятельности и развитию теоретического мышления.

Лекция-визуализация - посредством наглядностей студенты получают большую часть информации об окружающем мире. Наглядность, в свою очередь, активизирует умственную деятельность учащихся и содействует наиболее успешному усвоению, запоминанию и осмыслению учебного материала.

Лекции с элементами визуализации являются источником устной информации, которая преобразована в визуальную, наглядную форму. Воспринятый и осознанный студентами видеоряд может являться основой практических действий и адекватных мыслей. Задача преподавателя заключается в том, что ему необходимо предо-

ставить учащимся такие формы наглядности и демонстрационные материалы, которые не только дополняют словесную информацию, но и выступают носителями содержательной информации. Сущность проведения данных лекций заключается в обобщенном, развернутом комментировании заранее подобранных наглядных средств, которые обеспечивают создание и разрешение проблемной ситуации, усвоение новой информации и систематизацию имеющихся знаний [19].

Имеются несколько форм наглядности, которые используются в зависимости от учебного материала, они подразделяются на два типа - статичные и динамичные. Статичными являются такие формы наглядности, как:

- изобразительные (фотографии, рисунки, слайды);
- натуральные (детали машин, химические реактивы, минералы и т.д.);
- символические (таблицы, схемы).

Если позволить в педагогический процесс активно внедрять мультимедийные технологии, то это в свою очередь расширит основные формы наглядности и дополнит их динамическими моделями, позволяющими демонстрировать изменяющиеся процессы.

Бинарная лекция - для обсуждения определенных теоретических вопросов создаются профессиональные ситуации, которые необходимо рассматривать с разных точек зрения, поэтому данная лекция проводится двумя специалистами-преподавателями различных дисциплин. Читать бинарную лекцию необходимо при объяснении материала межпредметного содержания. В таком случае, учебный материал предлагается учащимся с двух разных позиций изучаемых дисциплин, в конечном счёте изучаемое понятие расширяется и обогащается.

Лекция-экскурсия - относится к активным методам обучения, главное достоинство - ознакомление с физическими явлениями на экскурсии, что позволяет сформировать навыки использования приобретенных знаний в естественных условиях.

Деловая игра - коллективная учебно-познавательная деятельность, которая в игровой форме имитирует определенные организационно-управленческие и производственные условия и способствует оптимальному решению учебных задач. Цель - активизация деятельности студентов, развитие у них мышления и умения подвергать анализу профессиональные ситуации, выступать в роли ведущих специалистов. Участие в ней целесообразно предлагать будущим специалистам на семинарских и практических занятиях.

Проектный метод обучения заключается в приобретении студентами знаний в ходе планирования и осуществления постепенно усложняющихся практических заданий, в результате выполнения которых у студентов происходит развитие познавательных и творческих навыков, развитие критического мышления, развитие умений самостоятельно конструировать свои знания и умений ориентироваться в информационном пространстве [19].

При использовании в обучении метода проектов предполагается решение конкретной задачи, которая предусматривает применение разнообразных методов, с одной стороны, и интеграцию умений и знаний различных творческих областей, областей науки, техники и технологии - с другой. Поэтому использование данного метода необходимо, если в учебном процессе необходимо решение каких-либо творческих или исследовательских задач, применение исследовательских методик, когда необходимо использовать интегрированные знания из различных областей.

В связи с компьютеризацией образования и массовым внедрением компьютерных технологий в процесс обучения появилась необходимость применения дистанционных методов обучения. Дистанционное обучение, основой которого являются технологии Интернета, находится на стыке всех проблем современного образования. При использовании дистанционных методов об-

учения преподаватель не выполняет функции основного (и тем более единственного) носителя информации. При таком методе обучения учащиеся развивают умения самостоятельной исследовательской деятельности, умения критического мышления, приобретают опыт дистанционного общения и совместной работы [19].

Итак, в результате рассмотренных и проанализированных нами способов активизации учебно-познавательной деятельности студентов мы пришли к выводу, что процесс обучения студентов будет протекать более успешно, если при организации учебного процесса:

применять различные методы обучения, которые обеспечивают активное вовлечение студентов в образовательный процесс;

осуществлять отбор содержания учебного материала, учитывая мотивационные потребности студентов, в особенности мотивацию в развитии соответствующих профессиональных качеств.

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.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Есипов Б.П. Педагогика: Учебник для педагогических училищ / Б.П. Есипов, Н.К. Гончаров. - М.: Учпедгиз, 1950. - 423 с.
2. Половникова Н.А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении [Текст]: автореф. ... дис. д.п.н.: 13.00.01 / Н.А. Половникова. - Казань, 1976. - 52 с.
3. Усова А.В. Анкеты и тесты для учащихся средней школы, ориентированные на выявление интересов, склонностей, познавательных способностей и качества знаний [Текст] / А.В. Усова. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. - 46 с.
4. Коротаева Е.В. Уровни познавательной активности [Текст] / Е.В. Коротаева // Народное образование. -1995. -№10. -С.34-41.
5. Янцен В.Н. Межпредметные связи на опыте преподавания физики во взаимосвязи с химией в средней школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.Н. Янцен. - М., 1969. -24 с.
6. Титов А.А. Методы активизации творческой деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства в системе дополнительного образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 2. С. 288-290.
7. Панченко О.В. Подготовка учителя к управлению инновационно-маркетинговой деятельностью учащихся при помощи использования четырехэтапного обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 61-62.
8. Сафина Л.Г. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках химии с помощью игровых технологий // Самарский научный вестник. 2014. № 2 (7). С. 102-104.
9. Щукина Г.И. Формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения [Текст] / Г.И. Щукина. -М.: Учпедгиз, 1962. -230 с.
10. Основы педагогики и психологии высшей школы [Текст] / Под ред. А.В. Петровского. - М.: Изд-во Московского университета, 1986. - 303 с.
11. Выгодский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Под ред. и со вступ. ст. В.В. Давыдова / Л.С. Выгодский. - М.: Педагогика, 1991. - 479 с.
12. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г.И. Щукина. -М.: Педагогика, 1971. -351 с.
13. Шамова Т.И. Активизация учения школьников [Текст] / Т.И. Шамова. -М.: Педагогика, 1982. -208 с.
14. Гоева В.В., Миронов К.Е. Использование актив-

ных и интерактивных методов обучения при изучении технических дисциплин в вузах // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 11-15.

15. Ощепкова О.В. Лекция как активная форма вузовского обучения // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 123-125.

16. Голубничая Л.А. Историография организационных форм и словесных методов обучения // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 2. С. 25-28.

17. 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.

18. Бахарев Н.П., Драгунова Е.А. Методика активного индивидуализированного обучения на основе многошаговых задач тестов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 53-56.

19. Говоркова Л.И. Профессионально-ориентированный подход в процессе обучения физике как средство активизации учебно-познавательной деятельности будущих учителей биологии: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Говоркова Людмила Ивановна; [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т].- Курган, 2008.- 171 с.

Статья поступила в редакцию 04.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ОПТИМИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

© 2017

Рахмонзода Зоир Файзаллиевич, докторант общеуниверситетской кафедры педагогики
Давлатов Рахматулло Джурабекович, соискатель общеуниверситетской кафедры педагогики
Таджикский национальный университет

(734025, Республика Таджикистан, Душанбе, проспект Рудаки 17, e-mail: faridun61@mail.ru)

Аннотация. Статья посвящена системному подходу в реализации управления образовательным учреждением. Образовательное учреждение рассмотрено с позиций сложной социальной системы, в которой используется управление, основанное на прогнозировании состояния управляемого объекта. При этом управленческая деятельность включает в себя совокупность обязательных элементов, непосредственно связанных с этапами принятия управленческих решений: аналитический, целеполагание, технологический, деятельностный и оценочно-результативный. Кроме того, в статье рассмотрены подходы к управлению качеством в образовательных учреждениях, анализ которых позволил автору выделить в качестве наиболее эффективного - системный подход. Применение системного подхода в управлении образовательным учреждением состоит, в его рассмотрении как системы, состоящей из совокупности подсистем и учета влияния окружающей среды и обратной связи на эффективность образовательного процесса. В современной педагогической практике в качестве подсистем выделяют цели, задачи, стратегию, структуру, ресурсы, технологию и людей. Избрав в качестве системообразующего фактора целевой компонент, автором предложены практические рекомендации по оптимизации управления образовательным учреждением.

Ключевые слова: управление образованием, информационно-коммуникационные технологии, объект управления, системный подход, оптимизация, образовательный процесс.

SYSTEM APPROACH TO OPTIMIZATION OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION

© 2017

Rakhmonzoda Zoir Fayzalliyevich, doctoral candidate of all-university department of pedagogics
Davlatov Rakhmatullo Dzhurabekovich, applicant of all-university department of pedagogics
Tajik National University

(734025, Republic of Tajikistan, Dushanbe, Rudaki Avenue 17, e-mail: faridun61@mail.ru)

Abstract. Article is devoted to system approach in realization of management of educational institution. The educational institution is considered from positions of difficult social system in which the management based on forecasting of a condition of the operated object is used. At the same time administrative activity includes set of the obligatory elements which are directly connected with stages of adoption of administrative decisions: analytical, goal-setting, technological, activity and appraisal and productive. Besides, in article approaches to quality management in educational institutions which analysis allowed the author to allocate as the most effective - system approach are considered. Application of system approach in management of educational institution consists, in its consideration as the system consisting of set of subsystems and taking note of the environment and feedback on efficiency of educational process. In modern student teaching as subsystems allocate the purposes, tasks, strategy, structure, resources, technology and people. Having chosen a target component as a backbone factor, the author offered practical recommendations about optimization of management of educational institution.

Keywords: management of education, information and communication technologies, object of management, system approach, optimization, educational process.

Совершенствование и модернизация управления образованием на современном этапе общественного развития во многом определяется применением ИКТ в образовательном процессе и необходимостью увеличения финансирования образовательных учреждений с целью получения качественного образования, соответствующего требованиям мировых стандартов.

Традиционно управление представляет собой целенаправленное воздействие субъекта управления на объект управления с целью перевода его в соответствующее (качественно новое) состояние, которое задано извне. При этом любое образовательное учреждение является объектом управления и сложной социальной системой, являющейся одновременно органической частью (подсистемой) системы образования.

Система образования относится к сложным социальным системам, в которой используется управление, основанное на прогнозировании состояния объекта управления в будущем. В реальной практической деятельности управление образованием всегда связано с недостатком информации, то есть с неопределенностью при принятии решений. В связи с этим в системе образования используется опережающее управление, которое реализуется как дискретный или непрерывный поток решений. При этом необходимо помнить, что опережающее управление сопряжено с ошибками, которые трудно выявить и устранить. Особенно это актуально в ситуациях, когда глобальная или частная цели управления неизвестны или размыты, что характерно для системы образования, то на практике очень трудно, а иногда

практически невозможно определить уровень достижения цели, понять правильно или неправильно решены задачи. В системе образования результаты управления в большинстве случаев трудноизмеримы, так как оцениваются косвенными, квалиметрическими показателями, которые очень сложно и проблематично соотносить с целью и степенью её достижения. В системе образования субъект управления практически всегда действует на уровне интуиции, здравого смысла и собственного опыта, а результаты управления и его качество можно оценить только в будущем.

Деятельность по управлению включает в себя совокупность обязательных элементов, непосредственно связанных с этапами принятия управленческих решений. В основном выделяют следующие этапы управления:

1. Аналитический этап, на котором происходит анализ проблемы, и выявляются возможные пути ее решения.
2. Этап постановки цели и задач, где происходит определение приоритетов деятельности.
3. Этап принятия управленческого решения, на котором определяется технология и алгоритм решения задач, устанавливаются конечный и промежуточные результаты.
4. Этап исполнения решения, в ходе которого происходит конкретная деятельность по реализации управленческого решения.
5. Этап рефлексии и оценки результатов. В ходе этого этапа проводится анализ результатов деятельности с точки зрения соответствия полученных результатов по-

ставленной цели, и сам этот этап предшествует очередному аналитическому этапу и новому циклу» [1, с. 249].

Таким образом, представленный перечень этапов управления показывает целесообразность структурного обеспечения этих этапов управленческой деятельности при проектировании структуры управления образованием. При этом необходимо учесть тот факт, что управленческие решения во многом зависят и от характера принимаемых решений, то есть в структуре управления образованием каждое подразделение имеет свои специфические особенности и предел своей компетенции по принятию решений.

Стремительное вхождение в повседневную деятельность образовательных учреждений информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) привело к появлению двух направлений развития информатизации образовательных учреждений:

- системы обработки данных (СОД), обеспечивающие операционную обработку данных;
- системы поддержки принятия решений (СППР), нацеленные на анализ данных.

Системы обработки данных (СОД) уже перестали быть новинкой для системы образования, так как в большинстве образовательных учреждений уже давно реализованы информационные системы, обеспечивающие операционную обработку данных. Это обусловлено тем, что начальный этап информатизации предусматривает в первую очередь организацию процессов сбора, хранения и оперативной обработки текущей информации, на что и нацелены СОД. Кроме того, СППР являются производными от СОД, так как для того чтобы иметь возможность анализировать данные их необходимо собрать, передать, обработать соответствующим образом и сохранить. Для этих целей и нужны СОД.

В последнее время ситуация в системе образования претерпела значительные изменения, что связано с тем, что практически в любом образовательном учреждении сложилась весьма парадоксальная ситуация: «информация вроде бы где-то и есть, ее даже слишком много, но она не структурирована, не согласована, разрознена, не всегда достоверна, ее практически невозможно найти и получить» [2].

Таким образом, можно констатировать, что в системе образования до сих пор отсутствуют стандарты и единый подход к информатизации, что зачастую затрудняет решение проблем информатизации образования, которое возможно только в случае интеграции финансового, научного, учебно-методического и организационного потенциала образовательных учреждений, что является неотъемлемой частью системы управления образованием.

Анализ научно-педагогической литературы по проблемам управления образованием позволяет нам выделить некоторые подходы, основанные на управлении качеством образования. Под качеством образования будем понимать оптимальное соотношение цели и результата, то есть уровень достижения цели или то, насколько в процессе образовательной деятельности мы достигли цели. Из этого следует, что мы должны иметь возможность измерять в одинаковых единицах и цель, стоящую перед образовательным учреждением, и результат, достигнутый им.

В современной педагогической науке известно множество подходов к управлению качеством в образовательных учреждениях, к которым можно отнести:

1. Системологический или функционально-системологический подход к управлению качеством образования рассматривается в исследованиях А.А. Аветисова [3].
2. Системный подход к решению проблем управления качеством образования реализован под руководством Н.А. Селезневой и А.И. Субетто [4].
3. Концепция дуального управления качеством высшего образования, разработанная Н.А. Селезневой, раз-

вивает системную методологию управления качеством образования [5].

4. М.Т. Громкова в своих исследованиях рассматривает структуру педагогического процесса как единство воспитания (потребности и мотивы), обучения (социализация) и развития (совершенствование способностей). Эта структура и является основанием для подхода к управлению качеством в образовательном учреждении [6].

5. В.П. Панасюк рассматривает управление качеством в образовательном учреждении как комплексное и целенаправленное воздействие, как на педагогический процесс в целом, так и на его основные элементы. При этом образовательное учреждение рассматривается как модель сложной социальной системы, интегрирующей инфраструктурные, кадровые, учебно-методические, научные, организационные и другие ресурсы [7].

При решении проблем управления образовательными учреждениями необходимо рассматривать их как сложный социальный институт и соответственно, использовать подходы теории социального управления, которые являются общими и обязательными для реализации управления в социальной сфере. Особо отметим, что понимая под управлением воздействие субъекта управления на объект управления, мы имеем ввиду оптимизацию процессов управления при целенаправленном переходе социальной системы из одного состояния в другое.

В современной теории управления социальными системами выделяются следующие подходы к организации управления процессами, в том числе и управление качеством образования:

- Выделение школ в управлении.
- Процессный подход.
- Системный подход.
- Программно-целевой подход.
- Ситуационный подход.

Тотальное управление качеством (Total Quality Management - TQM)» [1, с. 256].

Всесторонний анализ представленных подходов управления качеством в образовательных учреждениях, проведенный в исследовании Ф.Ф. Шарипова, позволяет нам констатировать, что «наиболее приемлемым и отвечающим требованиям современной педагогической практики является системный подход [1].

В отличие от процессного подхода, системный подход основан на взаимосвязи и взаимозависимости всех подсистем образовательного учреждения, а также его зависимости от окружающей среды.

Теория социального управления позволяет рассматривать образовательное учреждение как единство его подсистем, которые в свою очередь органически связаны с окружающей средой. Именно системный подход к управлению образовательным учреждением обеспечивает интеграцию достоинств всех подходов к организации управления, которые реализовывались в теории и практике управления образовательными системами в разные исторические периоды.

В педагогической практике системный подход трактуется как своеобразный способ мышления по отношению к образовательному учреждению и управлению им [8, 9, 10]. При этом наибольшее значение придается целостности и происходит ориентация субъекта управления на оптимизацию объекта управления - педагогический процесс и его характеристики. Образовательное учреждение как система представлена в виде целостности, которая состоит из подсистем, каждая из которых вносит свой вклад в характеристики системы. Следовательно, оптимизацию системы можно рассматривать как оптимизацию составляющих ее подсистем.

Системный подход к управлению позволяет рассматривать образовательное учреждение как открытую систему или как совокупность органически связанных и взаимодополняющих подсистем, которые в совокупно-

сти образуют целостность, которая имеет собственные качества, отличающиеся от качеств отдельных его подсистем.

Если представить образовательное учреждение в виде модели, то на входе модель получает информацию, капитал, человеческие и материально-технические ресурсы из окружающей среды. В процессе деятельности образовательное учреждение перерабатывает эти компоненты, преобразуя их в продукцию или образовательные услуги, которые представляют собой выходы системы, выдаваемые в окружающую среду.

В образовании в качестве подсистем чаще всего выделяют следующие элементы: цели, задачи, стратегию, структуру, ресурсы, технологию и кадры.

При этом в качестве системообразующего (интегрирующего) фактора в системе образования выступают цели [11, 12, 13].

С позиций управления качеством в образовательном учреждении теория оптимизации учебно-воспитательного процесса Ю.К. Бабанского, основанная на системном подходе, исходит из того, что «педагогический процесс стал настолько многофакторным и многоплановым, что частными, автономными мерами невозможно существенно повысить его качество» [14]. Теория оптимизации учебно-воспитательного процесса воплощает в жизнь большинство идей и положений, относящихся к различным подходам теории управления сложными социальными системами, основными из которых являются следующие положения:

- эффективность (качество) обучения и воспитания можно достичь при реализации стратегии оптимизации самого учебно-воспитательного процесса и его элементов;

- стратегия оптимизации учебно-воспитательного процесса осуществляется по определенным педагогически ориентированным критериям (учет конкретных условий обучения и воспитания, уровень реальных учебных возможностей обучающихся, оптимальные нормы времени);

- оптимизация учебного процесса возможна при управлении им как целостным единством учения и преподавания, системой закономерностей, принципов, содержания, форм и методов, внутренних и внешних условий обучения и др. [14].

Основываясь на том, что образовательное учреждение представляет собой сложную социальную систему можно выделить его основные свойства:

- «целенаправленности (цели в области качества);
- сложности (множество структурных подразделений и сложности их взаимосвязи);

- делимости (образовательная, научно-исследовательская, учебно-методическая, хозяйственная деятельности);

- целостности (направленность действий структурных подразделений подчинена единым целям);

- многообразие элементов и различию их природы (различные виды деятельности имеют свою функциональную специфичность и автономность);

- структурности (взаимозависимость и взаимосвязь между подразделениями согласно иерархическим уровням)» [1, с. 265].

Исходя из этого, при разработке и внедрении системы управления качеством образования в образовательном учреждении необходимо:

- реализовать системный подход;
- учесть внутренний потенциал образовательного учреждения;

- оптимизировать функционирование и развитие образовательного учреждения;

- усовершенствовать организационную структуру управления;

- обеспечить комплексное применение разнообразных подходов к управлению системами;

- учесть закономерности и принципы теории соци-

ального управления в системе образования;

- проектировать не только оптимальное функционирование вуза, но и его развитие.

Особо отметим, что управление качеством образования через управление качеством структурных компонентов (подсистем) образовательного процесса имеет большие перспективы развития. В этом направлении можно рекомендовать следующие основные стратегии:

- определение ведущих компонентов образовательного процесса, непосредственно влияющих на формирование знаний, умений и навыков личности, а также регулирование качества этих компонентов;

- выделение структурных элементов образовательного процесса и обеспечение их качества;

- изменение стратегии и тактики образовательного процесса;

- внедрение и использование ИКТ в управлении и т.д.

В заключении отметим, что современный этап развития образования в Республике Таджикистан характеризуется интеграцией таджикского образования в мировое образовательное пространство, поэтому применение различных стратегий и подходов к оптимизации управления образовательными учреждениями необходимо проводить с учетом зарубежного опыта и современных достижений педагогической науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Шарипов Ф.Ф. Системный подход к информатизации педагогического процесса в вузе - доминанта формирования профессиональных компетентностей студентов: Дисс. ... д-ра пед. наук. - Душанбе, 2013. - 409 с.

2. Абросимов А.Г. Информационно-образовательная среда учебного процесса в вузе. - М.: Образование и Информатика, 2004. - 256 с.

3. Аветисов А.А. Образовательные стандарты как основа объективного мониторинга качества в системе непрерывного образования. //Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования в России: Материалы 6-го симпозиума. - М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 1997. - С. 75 - 79.

4. Субетто А.И., Селезнева Н.А. Комплексный мониторинг «Российское гражданское общество и образование». //Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования России. - М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 1997. 61 с.

5. Селезнева Н.А. Общая структура требований к современному человеку с высшим образованием как структура качества его образования и развития и основа предметной области оценки качества. //Квалиметрия человека и образования: методология и практика: Материалы 3-го симпозиума: В 3 ч. - М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 1994. - Ч. 3. - С. 3 - 26.

6. Громкова М.Т. Методологическое обеспечение квалиметрии современного высшего образования. // Квалиметрия человека и образования: методология и практика: Национальная система оценки качества в России: Материалы 5-го симпозиума. - М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 1999. - С. 39 - 41.

7. Панасюк В.П. Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса. - М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 1997. - 297 с.

8. Коваль Н.Н. Системно-деятельностный научно обоснованный подход к управлению школой // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2015. № 2. С. 37-41.

9. Бочкарёва Ю.Г., Цыганов В.В., Чижухина Н.И. Системный подход к управлению информационным воздействием // XXI век: итоги прошлого и проблемы на-

стоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 183-192.

10. Никулина Н.Н., Шевченко С.Н. Генезис идей системного подхода в трудах классиков европейской и российской педагогики (XVII-XIX в.в.) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 87-91.

11. Коростелев А.А. Повышение результативности целеполагания в управленческой деятельности руководителей школ на основе стратификации образовательных целей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2006. № S2. С. 26-30.

12. Коваль Н.Н. Аналитическая деятельность: «пирамида целей» на основе ТАРРОС «Landrail» // Карельский научный журнал. 2014. № 2. С. 38-42.

13. Коростелев А.А. Особенности «пирамиды целей» в управлении образовательным учреждением // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 2. С. 67-71.

14. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. - М.: Просвещение, 1982. - 192 с.

Статья поступила в редакцию 28.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КАК ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-
КОНСУЛЬТАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ

© 2017

Рогалева Галина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики*Бурятский государственный университет*

(670000, Россия, Улан-Удэ, улица Смолина, 24а, e-mail: galya-rogaleva@mail.ru)

Аннотация. Социальная адаптация студентов проявляется и сопровождается установлением социальных связей и отношений со всеми субъектами образовательного процесса, освоением ценностей и норм социума и реализацией себя в профессионально-личностном становлении. Выделение педагогической деятельности, ставящей своей целью помощь студентам в решении жизненных и образовательных проблем, проблем личностного взаимодействия с вузовской средой и окружением позволяет рассматривать ее как педагогическую поддержку студентов. Сущность педагогической поддержки студентов определяется включением личности в деятельность на основе собственных интересов и выбора, с учетом особенностей развития и определением для каждого его поля деятельности, что позволяет создать условия для саморазвития личности. Создание информационно-консультационной системы социальной адаптации студентов связано с необходимостью обеспечить студенту возможность становиться субъектом собственного и общественного развития, социально адаптироваться. Педагогическая поддержка социальной адаптации студентов представляет систему разноплановых педагогических действий, которые рассматриваются в определенной последовательности и зависимости. Содержание педагогической поддержки социальной адаптации студентов проявляется в форме наставничества и консультирования, направленного на выявление трудностей и проблем студентов и помощи в их разрешении.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, социальная адаптация студентов, информационно-консультационная система социальной адаптации студентов

PEDAGOGICAL SUPPORT AS A BASIS FOR THE ACTIVITIES OF INFORMATION CONSULTING
SYSTEM OF SOCIAL ADAPTATION OF STUDENTS

© 2017

Rogaleva Galina Ivanovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor Pedagogics Department*Buryat State University*

(670000, Russia, Ulan-Ude, street Smolina, 24a, e-mail: galya-rogaleva@mail.ru)

Abstract. Social adaptation of students is accompanied by the establishment of social ties and relations with all the actors of the educational process, the development of values and norms of the society and the realization of itself in vocational and personal formation. Allocation of pedagogical activities that help students as their goal in life and educational problems, personal interaction with the University Wednesday and surroundings allows you to treat it as a pedagogic support students. The essence of pedagogical support for students is determined by the inclusion of the individual in the activities on the basis of self-interest and choice, taking into account the peculiarities of the development and definition of each field of action that allows you to create the conditions for self-development of personality. Establishment of an advisory system for the social adaptation of students due to the need to provide the student an opportunity to become the subject of its own and community development, socially adaptable. Pedagogical support for social adaptation of students represents diverse pedagogical action, which are dealt with in a certain sequence and dependencies. Content of pedagogical support of social adaptation of students takes the form of guidance and counselling aimed at the identification of obstacles and challenges students and assistance from the resolution.

Keywords: pedagogical support, social adaptation of students, information and consultation system of social adaptation of students

В последние годы системные изменения в высшем образовании сопровождаются появлением новых образовательных парадигм, концепций, обновлением содержания образования, реализацией федеральных государственных образовательных стандартов, основанных на компетентностном подходе. Все это требует изменения образовательной и воспитательной деятельности в вузе, направленной на активное взаимодействие студента с вузовской средой и социальным окружением, что определяет успешность и сущность его социальной адаптации. Социальная адаптация студентов проявляется и сопровождается установлением социальных отношений со всеми субъектами образовательного процесса, освоением ценностей и норм социума и реализацией себя в профессионально-личностном становлении. На сегодняшний день особое внимание уделяется не только характеру социальной адаптации студентов, но и профессиональной педагогической деятельности, способствующей выявлению трудностей и разрешению индивидуальных проблем и оказанию поддержки студентам. Выделение педагогической деятельности, ставящей своей целью помощь студентам в решении жизненных и образовательных проблем, проблем личностного взаимодействия с вузовской средой и окружением позволяет определить ее как педагогическую поддержку студентов.

В современных исследованиях рассматривается педагогическая поддержка студентов, но в большинстве случаев авторы ограничиваются изучением ее организации и структуры в первый год обучения. Не до конца ис-

следованными, на наш взгляд, остается специфическая задача педагогической поддержки оказания помощи студенту в обретении самого себя, в вопросах социальной адаптации во время всего периода обучения. Таким образом, актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена недостаточной разработанностью психолого-педагогической теории содержания педагогической поддержки социальной адаптации студентов.

В данной статье предпринята попытка определения содержания педагогической поддержки социальной адаптации студентов, как основы деятельности информационно-консультационной системы социальной адаптации студентов в вузе.

Педагогическая деятельность, направленная на оказание помощи и поддержки студентам, является одним из организационно-педагогических условий процесса социальной адаптации студентов и рассматривается нами как педагогическая поддержка. В российской педагогической теории понятие «педагогическая поддержка» неразрывно связано с именами следующих исследователей: О.С. Газмана, Н.Б.Крыловой, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина. В конце XX века в лаборатории О.С. Газмана в Институте проектирования инноваций образования РАО детально рассматривалось, было определено и введено в категориальный аппарат педагогической науки данное понятие.

Педагогическая поддержка в исследованиях и опытно-экспериментальной работе лаборатории анализировалась и реализовалась в педагогической практике как

особая деятельность, находящаяся в тесной связи с процессами самоопределения, самопознания, саморазвития и самореализации.

Педагогическая поддержка ребенка в образовании была выделена как самостоятельная область, как деятельность профессионалов, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем [1,2].

Опираясь на исследования лаборатории можно утверждать, что понятие педагогическая поддержка включает в себя действия педагогов, направленные на «запуск процессов саморазвития, стимулирования стремления к самореализации», а также определить сущность педагогической поддержки. Сущность состоит в следующем: включение личности в деятельность на основе собственных интересов и выбора, с учетом особенностей развития и определением для каждого его поля деятельности, что позволяет создать условия для саморазвития личности. Кроме того, важным становится понимание, что педагогическая поддержка базируется на собственной личностной и педагогической позиции преподавателя, которая во многом определяется степенью готовности к взаимодействию, сотрудничеству и отношением к его содержанию. Данная логика позволяет рассматривать педагогическую поддержку социальной адаптации студентов как основу совместной деятельности субъектов вузовского пространства, в ходе которой осуществляется процесс личностно-профессионального становления студентов.

В современных исследованиях рассматриваются и актуализируются вопросы педагогической поддержки адаптации студентов. В работах Подсосовой Н.Б.[3], Стафеевой Ю.В.[4] уделяется серьезное внимание педагогической поддержке адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе, к его образовательной среде. Авторы подчеркивают значимость педагогической поддержки в деятельности кураторов студенческих групп и студентов, как равнопартнерской доверительной деятельности. Албитова Е.П.[5] рассматривая педагогическую поддержку как особую педагогическую деятельность, способствующую выявлению трудностей и разрешению индивидуальных проблем студентов вуза на этапах социальной адаптации, а также определению возможностей и путей их дальнейшего личностно-профессионального становления, влияющего на формирование субъектной позиции, социального статуса «студент вуза», выделяет ее структуру и содержание. Выделенная автором структура педагогической поддержки, заключается в определении ее этапов в соответствии с выделенными этапами социальной адаптации студентов в вузе. Кроме того автор обосновывает содержание педагогической поддержки социальной адаптации студентов как последовательные и взаимосвязанные действия субъектов образовательной среды вуза. Данное поэтапное понимание содержания педагогической поддержки социальной адаптации студентов представляет интерес для осмысления создания и определения содержания деятельности информационно-консультационной системы социальной адаптации студентов в вузе.

Обоснование педагогической поддержки как основы информационно-консультационной системы социальной адаптации студентов опирается на объединение в реальной педагогической деятельности двух педагогических процессов и понятий «социальная адаптация студентов» и «педагогическая поддержка», а также на активное взаимодействие всех субъектов среды вуза. Определение содержания педагогической поддержки социальной адаптации студентов требует применения как традиционных, так и инновационных подходов к организации учебной и воспитательной деятельности в вузе.

Считаем уместным отметить, что поддержкой можно называть педагогические действия, ставящие своей целью помощь в саморазвитии, социальной адаптации, в решении различных жизненных и образовательных про-

блем студентов. Смысл поддержки будет заключаться в работе, которая способствует «выращиванию индивидуальности», где предметом работы педагога-«поддерживателя» становятся индивидуальные средства самоопределения, самореализации, социальной адаптации.[6]

Педагогическая поддержка социальной адаптации студентов означает систему разноплановых педагогических действий, которые необходимо рассматривать в определенной зависимости: в первом случае от образовательной организации (университет, институт, академия) и во втором случае учитывать внутреннюю дифференциацию (факультет, кафедра). В первом случае педагогическая поддержка в основном состоит в создании условий для социальной адаптации студентов, создание воспитательного пространства вуза. Во втором случае педагогическая поддержка направлена на выявление характера и типа затруднений студента в социальном взаимодействии и поведении, определение возможностей и путей преодоления их с использованием самооценки и выбора, активной деятельности. Такая поддержка требует изучения, понимания и принятия педагогами индивидуально-личностных особенностей студента. Точка зрения Якиманской И.С.[7] позволяет выделить групповую и индивидуальную педагогическую поддержку социальной адаптации студентов. Работа со студенческой группой обязывает педагога определять характер взаимодействия и взаимоотношений членов группы, устанавливать и определять групповые ценности и смыслы их основных носителей, тактики, формы и средства реализации этих ценностей в группе. Индивидуальная работа с каждым студентом ориентирует педагога на изучение проблем и трудностей студента, поиск приемлемого способа общения и разработку специальной программы такого общения, постоянной ее коррекции на основе поведения и социальной адаптации студента. В данном случае педагогическая поддержка должна быть наполнена гуманистическим психологическим содержанием, она должна строиться на диагностике и коррекции индивидуальных возможностей студента в процессе обучения, воспитания и социальной адаптации.

В соответствии с изменениями и преобразованиями, происходящими в высшей школе [8], в вузах появляются инновационные субъекты инфраструктуры, позволяющие выполнять вузу свои социальные функции в регионе.

Создание информационно-консультационной системы социальной адаптации студентов связано с необходимостью обеспечить студенту возможность становиться субъектом собственного и общественного развития.

Уход от традиционного цикла мероприятий, осуществляемых год за годом в вузе, ориентация на социальный компонент вузовской среды и социальной среды региона позволяет, как параметр выделять насыщенность воспитательного пространства вуза за счет создания и включения инновационных субъектов. Таким современным инновационным субъектом Бурятского государственного университета стал центр молодежного инновационного творчества (ЦМИТ) «Инсайт», который обеспечивает доступ детей и молодежи г. Улан-Удэ к современному оборудованию прямого цифрового производства для реализации и проверки их инновационных идей, для решения вопросов профессиональной реализации и социальной адаптации. Создание информационно-консультационной системы социальной адаптации студентов в вузе представляет собой совокупность взаимодействующих элементов различных направлений деятельности (системный подход), в зависимости от профессиональных направлений подготовки студентов. По сути это решение проблемы информационного обеспечения студентов.

Существующее разнообразие форм организации консультационных служб позволяет отметить, что в вузах в большей степени это структурные подразделения, занимающиеся сбором информации и оказанием консалтинговых услуг. В зарубежной практике это службы,

организованные на базе крупных многопрофильных или отраслевых университетов (так называемая модель «land-grant» университетов), функции которых более расширены за счет предоставления широкого спектра услуг по обучению населения, а также направленности на повышения социального уровня жизни участников обслуживаемой территории. В представленном материале не ставится цель рассмотрения структуры информационно-консультационной системы социальной адаптации студентов вуза.

Рассматривая педагогическую поддержку в качестве основы деятельности информационно-консультационной системы социальной адаптации студентов, определяем ее деятельность через педагогическое консультирование и наставничество.

Консультирование способствует организации и проведению социально ориентированной деятельности студентов. Опора на опыт немецких и некоторых российских вузов, позволяет выделить направление консультирования студентов младших курсов студентами старших курсов. Данное направление начинает свою реализацию в проекте «Школа кураторов» на базе педагогического института БГУ. Задачей старшекурсника является помощь первокурснику в освоении новой учебной среды и социального окружения, консультации по научно-исследовательской и образовательной деятельности.

Выделяются следующие формы деятельности, беседы и консультации, направленные на адаптацию первокурсников к учебному процессу и среде вуза, помощь в усвоении традиций университета и отхода от школьных установок, так называемый «тьюториум» по темам, относящимся к актуальным социальным событиям и событиям студенческой жизни, помощь в организации взаимодействия с окружением.

Наставничество направленно на педагогическую поддержку студентов непосредственно во время осуществления социально значимой деятельности.

Важной особенностью наставнических отношений является, как правило, их неформальный и личностный характер, что позволяет решать сложные задачи социальной адаптации студентов [9-19].

Значительный потенциал наставничества проявляется в работе кураторов академических групп, в большей степени это персонализированная поддержка студентов в соответствии с их потребностями.

Таким образом, создание и деятельность информационно-консультационной системы социальной адаптации студентов в своей основе содержит особую педагогическую деятельность педагогическую поддержку. Педагогическая поддержка социальной адаптации студентов представляет систему разноплановых педагогических действий, которые рассматриваются в определенной последовательности и зависимости. Педагогическая поддержка, представленная в форме консультирования и наставничества, должна быть основана на принципах гуманистической педагогики и иметь гуманистическое психологическое содержание. Содержание педагогической поддержки социальной адаптации студентов заключается в оказании помощи в выявлении трудностей и проблем в социальной среде и социальном окружении, а также же поддержки в их разрешении. Поддержка и помощь студентов направлена на установление межличностных связей и отношений, на усвоение и ориентацию в принятых социальных нормах и традициях вуза, на индивидуальное взаимодействие с социальным окружением, на развитие профессионально-личностных качеств. В осуществлении педагогической поддержки социальной адаптации студентов требуется высокая степень готовности преподавателя вуза, основанной на собственной личностно-профессиональной позиции, на понимании и принятии субъект-субъектных отношений студентов и преподавателей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

в образовании как инновационная проблема// Новые ценности в образовании : десять концепций и эссе.- М.,1995.-Вып.3.-с.58-64

2. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века//Новые ценности образования: забота - поддержка - консультирование. Вып.6.М.,1996.

3. Подсоедова Н.Б. Педагогическая поддержка адаптации студентов первого курса к образовательной среде вуза: автореф. дис. ... канд.пед.наук. Новокузнецк,2012.24с

4. Стафеева Ю.В.Педагогическая поддержка адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в вузе: автореф. дис. ...канд.пед.наук. Петропавловск-Камчатский,2005.24с.

5. Албитова Е.П.Социальная адаптация студентов вуза на основе педагогической поддержки: автореф. дис. ...канд.пед.наук,Улан-Удэ,2015.-24с.

6. Фрумин И.Д. Самоопределение старшеклассника в летней школе: : автореф. дис. ...канд.пед.наук, Рига,1990.-23с.

7. Якиманская И.С.Личностно- ориентированное обучение в современной школе/М.: Сентябрь,1996.-96с.

8. Алиева Л.В., Руденко И.В. Критерии и показатели эффективности внеучебной деятельности - инновационного блока воспитательной системы вуза // Карельский научный журнал. 2014. № 4. С. 32-36.

9. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. М.: Изд-во Моск.психол.-соц. ин-та,2008.-320с.

10. Бочарникова Я.В. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов первого курса//Первое сентября.2010.№1.С.25-34.

11. Крылова Н.Б.Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство нравственных измерений ребенка и взрослого//Классный руководитель.2000.№3.С.92-103

12. Мадорская С.М. Проблема социальной адаптации студентов к учебному процессу (конкретно-социологический анализ): дис. ...канд.филос.наук. Минск,1986.239с.

13. Албитова Е.П., Рогалева Г.И. Социальная адаптация студентов - условие формирования субъектной позиции, социального статуса «студент вуза» // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 7-10.

14. Редько Л.Д., Лобейко Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе: учеб. пособие .М.:Илекса,2008.296с.

15. Рогалева Г.И.Социальная адаптация студентов на основе педагогической поддержки/Молодой ученый.2015.№1.С.479-484.

16. Албитова Е.П., Каплина С.Е. Сущность, факторы, механизмы, критерии процесса социальной адаптации студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 46-49.

17. Рогалева Г.И. Основы кураторской деятельности в высшем учебном заведении: учеб.- метод. пособие.- Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета. 2015.-96с.

18. Удалова Е.С. Особенности адаптации первокурсников к образовательному процессу как фактор профессионального становления и развития студентов // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 6 (28). С. 157-161.

19. Рунова С.А. Социально- профессиональная адаптация студентов первого курса к условиям педагогического вуза: автореф. дис. ...канд.пед.наук. Новокузнецк.2000.18с.

Статья публикуется при поддержке гранта Бурятского государственного университета «Проведение инициативных научных исследований»

Статья поступила в редакцию 13.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.147

ПРИМЕНЕНИЕ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН КУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

© 2017

Рогова Наталья Николаевна, старший преподаватель кафедры «Прикладная математика и информатика»
Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: natbuk@rambler.ru)

Аннотация. В современных условиях к выпускнику вуза предъявляются более высокие требования, диктующие потребность не только решать сложные профессиональные задачи, но и умения быстро адаптироваться в изменяющейся информации, что выдвигает на первое место стремление к самоопределению и самообучению студентов, т.е. к грамотному распределению самостоятельной работы в рамках учебных курсов. Перед студентами и преподавателями стоит проблема поиска новой формы реализации самостоятельной работы, которая позволит реализовать внутренний потенциал студента в решении практико-ориентированных задач. Решением обозначенной проблемы, связанной с организацией самостоятельной работы, может быть массовый открытый онлайн курс (МООК), особенностями которого является реализация принципов непрерывности и индивидуализации образования. Структура онлайн курса в полной мере позволяет решить не только образовательные, но и профессиональные задачи, а также обеспечивает формирование необходимой познавательной среды. Экспериментальная апробация предложенной формы самостоятельной работы показала, что она может быть адаптирована под образовательные задачи учебного курса и органично вписываться в образовательный процесс, не противореча требованиям образовательного стандарта различных направлений подготовки. Организация самостоятельной работы в виде МООК позволит не только достичь высоких образовательных результатов, но и разнообразить учебный контент по курсу изучения.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, самообучение, массовый открытый онлайн курс, неформализованные образовательные технологии, учебный контент.

APPLICATION OF MASS OPEN ONLINE COURSES FOR THE ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS

© 2017

Rogova Natalia Nikolaevna, senior lecturer of the department «Applied Mathematics and Computer Science»
Togliatti State University
(445667, Russia, Togliatti, street Belorusskaya 14, e-mail: natbuk@rambler.ru)

Abstract. In modern conditions, the graduate of the university faces higher requirements. They determine the need to solve complex professional tasks. These requirements are aimed at developing skills to quickly adapt to changing information. The above requirements put forward the desire for self-determination and self-education of students. Before the teacher there is a problem of competent distribution of independent work within the framework of training courses. The students and teachers face the problem of finding a new form of independent work. This form should allow to realize the student's internal potential in solving practical-oriented problems. It can be assumed by the decision of a mass open online course (MOOK). The online course is characterized by the implementation of the principles of continuity and individualization of education. The structure of the online course to the full allows you to solve educational and professional tasks. MOOK provides the formation of the necessary cognitive environment. Experimental approbation of the MOOK on the training course for the organization of independent work of students showed high results. 1) It can be adapted to the educational objectives of the training course. 2) MOOK organically fit into the educational process. 3) MOOK does not contradict the requirements of the educational standard of various areas of training. The organization of independent work in the form of MOOK will allow to achieve high educational results and to diversify the learning content by the training course.

Keywords: independent work of students, self-education, mass open online course, non-formalized educational technologies, educational content.

В современных условиях к выпускнику вуза предъявляются новые требования, направленные на развитие умений решать сложные профессиональные задачи и формирование способностей к приобретению и развитию необходимых компетенций в течение жизни, выраженные в определении внутренней потребности к самообучению.

Что обусловлено и требованиями ФГОС ВО, ориентированными на перераспределение учебной нагрузки в сторону увеличения часов, отводимых на самостоятельную работу студентов (СРС), которая оказывает значительное воздействие на качество учебного процесса.

Таким образом, перед преподавателями вузов стоят задачи планирования и грамотного использования отводимых на СРС часов, разработки новых эффективных моделей ее организации.

Кроме того, классическая система обучения не способна эффективно использовать огромный объем учебных часов, отведенных на СРС, что выдвигает новые задачи по поиску и/или реализации новых форм ее организации [1, 2, 3, 4]. К таким формам можно отнести неформализованные образовательные технологии, благодаря которым студенты становятся активными потребителями на глобальном рынке образовательных услуг.

Среди разнообразных форм применения неформализованных образовательных технологий все большую популярность приобретают массовые открытые онлайн курсы (МООК), которые позволяют собирать на едином

электронном пространстве от сотни до десятков тысяч студентов. С одной стороны, МООК являются продолжением и продуктом тех же самых университетских систем. С другой стороны, это совершенно иной подход к образованию, требующий адаптации образовательных программ и изменения взгляда на процесс обучения и роль преподавателя в нем [5].

Концепция МООК опирается на ключевые принципы новой теории обучения – коннективизма, при которой акцент делается на разнообразии подходов к обучению за счет повышения самостоятельности и мотивации студентов в приобретении навыков, необходимых для профессиональной деятельности в глобальном цифровом мире. Одной из важных характеристик МООК является наличие у каждого студента персональной учебной среды. По мнению С.Ю. Полянкиной [6], любой МООК, посвященный изучению профильной дисциплины, может служить мощным мотивирующим фактором в ее изучении.

Ключевые особенности МООК связаны с реализацией принципов непрерывности и индивидуализации образования и выделением следующих признаков [7]:

- 1) массовость, которая заключается в неограниченности числа студентов курса;
- 2) открытость, которая дает возможность каждому студенту получить углубленные знания по учебному предмету в удобное время и в удобном месте;
- 3) цельность курсов, включающих не просто фраг-

менты учебного материала, но и практические задания, коммуникативную составляющую, проверочные материалы.

МООК обеспечивает формирование необходимой познавательной среды и направлен на решение следующих задач [8, 9, 10]:

- дать каждому обучающемуся равные возможности для самообразования и выбора алгоритма обучения;
- обеспечить доступ к учебным информационным ресурсам в доступной и удобной электронной форме;
- сформировать условия для использования современных электронных средств коммуникации;
- стимулировать развитие у обучаемых личностных интеллектуальных качеств и умений, направленных на поиск необходимой информации и преобразование ее в знания.

Таким образом, определены основные характеристики МООК как новой формы организации учебного процесса. Рассмотрим обозначенные принципы МООК применительно к реализации СРС на примере онлайн курса по учебной дисциплине «Компьютерный дизайн», реализованного на платформе CANVAS. Помимо стандартных функций, направленных на подачу учебного материала, платформа предоставляет дополнительные возможности, такие как:

- проведение вебинаров для малых групп слушателей (до пятидесяти человек), конференций и дискуссий;
- рассылку сообщений всем обучающимся;
- организацию взаимооценивания заданий с комментированием проверяющего;
- автоматизированную проверку заданий, в том числе творческого типа;
- осуществление аналитики процесса обучения как по всему курсу, так и по каждому обучающемуся в отдельности.

Структура МООК включает (рис. 1):

- подачу учебного материала в виде текстовой информации, учебного видео, фото, слайдовых презентаций и ссылок на внешние ресурсы;
- организацию контрольного тестирования по закреплению знаний изученного материала;
- осуществление практической деятельности в виде выполнения разноуровневых заданий, требующих размышления, анализа ресурсов;
- итоговый контроль в виде тестов закрытого типа, который позволяет студентам осуществлять самопроверку, тем самым контролировать собственное обучение.



Рисунок 1 – Элементы МООК курса
«Компьютерный дизайн»

Обозначенная структура МООК, в полной мере соответствует закреплению учебного материала, изложенного в рамках учебных занятий, и изучению дополнительных источников по заданной теме обучения. Использование онлайн курса для проведения СРС дает положительные результаты:

повышается уровень усвоения учебного материала за счет использования индивидуального маршрута обучения, комфортного для студента (рис.2);

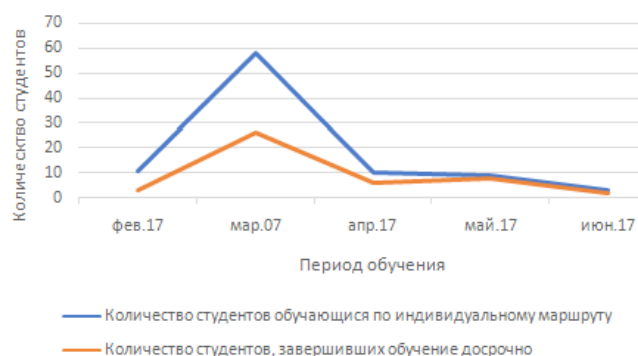


Рисунок 2 – Анализ активности студентов на онлайн курса

у студентов формируется креативное мышление, выраженное в представлении нестандартных творческих решений задач, обозначенных в процессе изучения курса компьютерного дизайна (рис.3).

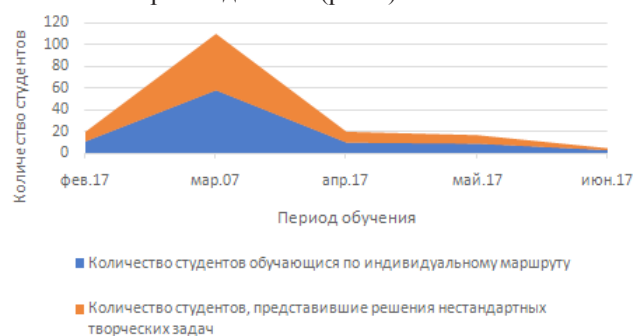


Рисунок 3 – Анализ выполненных решений нестандартных задач

Приведенные результаты позволяют сделать вывод о том, что форма организации самостоятельной работы студентов с использованием МООК является для них более привлекательной. Статистические данные о посещаемости студентами онлайн курсов свидетельствуют также о комфортности интерфейса и высоком уровне их клиентоориентированности.

Таким образом, могут быть сформулированы основные преимущества применения МООК для организации самостоятельной работы студентов:

- способствуют формированию учебной автономии студентов за счет повышения доступности учебного контента для прохождения в любое удобное время, в том числе за счет мобильных приложений;
- предоставляют огромный банк аутентичной информации в разном формате;
- дают возможность взаимодействия с другими студентами по учебному курсу, тем самым способствуя развитию коммуникации;
- приобщают к формированию сообщества заинтересованных в данной тематике студентов;
- формируют навыки критического мышления и анализа [11, 12];
- расширяют знания студента в профессиональной области;
- позволяют выстраивать индивидуальную образовательную траекторию [13, 14];
- формируют новые навыки и умения;
- представляют новый уровень академических достижений (по завершении курса большинство успешно справившихся студентов получают высокий заряд мотивации на обучение в целом).

Таким образом, МООК как инновационная форма организации самостоятельной работы студентов может быть адаптивной и органично вписывается в учебный

процесс, не противореча требованиям образовательного стандарта различных направлений подготовки. MOOK способны сделать учебный процесс и осуществление СРС сделать более разнообразными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Тельтвская Н.В. Педагогические условия повышения эффективности самостоятельной работы студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 262-265.
2. Стрекалова Н.Б. Средства управления качеством самостоятельной работы студентов // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 228-232.
3. Руднева И.С. К истокам организации самостоятельной работы студентов гуманитарных специальностей во Франции // Карельский научный журнал. 2013. № 4. С. 37-39.
4. Есаулова И.В., Ягова Е.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в процессе организации самостоятельной работы студентов при изучении математических дисциплин // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. Т. 2. № 11 (15). С. 66-71.
5. Андреев В. Е. Методическое обеспечение самостоятельной работы студентов с использованием электронного учебно-методического комплекса // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 37. С. 1–6. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56777.htm>
6. Полянкина С.Ю. Возможности массовых открытых онлайн-курсов в интеграционном изучении специальных дисциплин и иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5 (47): в 2-х ч. Ч. 2. С.144–148.
7. Можаяева Г.В. MOOK – новые возможности для развития дополнительного профессионального образования // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2015. № 1(15). С. 5–10.
8. Гущина О. М., Михеева О. П. Массовые открытые онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 7. С. 119–136.
9. Готлиб А.С. Онлайн - образование в оптике преподавателей российской высшей школы // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 230-233.
10. Макеева Е.Ю. Таксономия оценивания в онлайн-классе // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 3 (12). С. 60-65.
11. Гузева М.В. К обоснованию проблемы развития критического мышления студентов педагогических вузов в условиях медиаобразования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 41-44.
12. Балабаева Н.П. Контрпримеры в курсе высшей математики как средство развития критического мышления студентов IT-направлений // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 30-33.
13. Борщева О.В. ИКТ-технологии – неотъемлемый элемент обучения иностранному языку в вузе // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: сб. науч. трудов. М., 2016. С. 5–9.
14. Гущина О.М., Аникина О.В. Информационно-образовательная среда формирования индивидуальной траектории подготовки студента // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 2 (11). С. 34-37.

Статья поступила в редакцию 20.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.147: 811.1

**ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПОДГОТОВКИ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ
НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

© 2017

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. Вопрос о месте информационных компьютерных технологий в обучении студентов иностранным языкам сегодня занимает лидирующую позицию. Особое место в ней принадлежит мультимедийным презентациям. Одной из самых широких областей применения технология мультимедиа получила в сфере образования, поскольку средства информатизации, основанные на мультимедиа способны существенно повысить эффективность обучения. Актуальность данной статьи и ее цель заключаются в выявлении особенностей индивидуального подхода в использовании мультимедийных средств для подготовки и проведения презентаций на французском языке студентами физико-технического факультета. Необходимым условием презентации на иностранном языке является продуманная предметная подготовка, владение навыками специфического языка физики с целью последующего сопоставления и грамотного употребления профессиональной технической лексики и выразительных средств изучаемого языка. Использование мультимедийных средств позволяет студентам моделировать ситуации, решать проблемы, приходить к общей точке зрения, получать новое знание, формировать образовательные и профессиональные компетенции. Именно презентации с их обширными возможностями оказывают воздействие на стимулирование ценностных ориентаций обучаемых. В процессе подготовки мультимедийной презентации создаются дидактические условия для развития индивидуального творчества, повышается интеллект студента, его кругозор и информативность, формируется логика мышления. Исследовательский, проектный подход в системе обучения студентов иностранным языкам, разработка ими собственных мультимедиа проектов, трансформирует традиционный процесс обучения в развивающий и творческий.

Ключевые слова: информационные технологии, мультимедийные презентации, иностранные языки, аутентичная информация, французский язык, студенты-физики, профессиональная техническая лексика, самостоятельные разработки проектов, исследовательский подход, эффективность обучения.

**INDIVIDUAL TRAJECTORY OF PREPARATION OF MULTIMEDIA PRESENTATION
IN FRENCH LANGUAGE BY THE STUDENTS OF THE TECHNICAL PROFILE**

© 2017

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. Nowadays, the question of the place of information computer technologies in teaching students foreign languages takes a leading position. A special place in it belongs to multimedia presentations. One of the widest areas of application of multimedia technology has been in the field of education, because multimedia based on media can significantly improve training efficiency. The relevance of this article and its purpose are to identify the characteristics of an individual approach to the use of multimedia tools for the preparation and presentation of presentations in French by students of the Faculty of Physics and Technology. A prerequisite for presentation in a foreign language is thoughtful subject preparation, mastering the skills of a specific language of physics with a view to subsequent comparison and the competent use of professional technical vocabulary and expressive means of the language being studied. The use of multimedia tools allows students to model situations, solve problems, come to a common point of view, obtain new knowledge, form educational and professional competencies. It is presentations with their extensive capabilities that have an impact on stimulating students' value orientations. While preparing a multimedia presentation, didactic conditions are created for developing individual creativity, improving intelligence, broadening horizon and informativeness, and forming of the logic of thinking. The research project approach in the system of training foreign languages, the development of students' own multimedia projects, transforms the traditional training process into developing and creative.

Keywords: information technologies, multimedia presentations, foreign languages, authentic information, French language, physics students, professional technical vocabulary, individual project development, research approach, training effectiveness.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Появление новых информационных технологий, их развитие и совершенствование, применение во всех сферах деятельности, включая образование, оказывает существенное влияние на молодое поколение, способствует интеллектуальному становлению личности и формированию новых умений и навыков в процессе обучения и приобретения профессиональных знаний.

Распространение систем мультимедийных презентационных технологий произвело революцию во многих областях деятельности человека. Одна из самых широких областей применения технология мультимедийных презентаций – в сфере образования, поскольку средства информатизации, основанные на мультимедиа способны, в ряде случаев, существенно повысить эффективность обучения. Экспериментально установлено, что при устном изложении материала обучаемый за минуту воспринимает и способен переработать до одной тысячи условных единиц информации, а при «подключении» органов зрения до 100 тысяч таких единиц [1].

Презентация реализует расширенные возможности

мультимедиа, чтобы постоянно поддерживать интерес пользователей в применении методов и средств для создания качественных информационных продуктов, в том числе в сфере иноязычного образования студентов.

Основой преподавания иностранных языков в вузе является концепция сочетания коллективных, индивидуальных и интерактивных методов обучения. Активно разрабатываются различные методики обучения иностранным языкам с использованием Интернет-технологий, которые обеспечивают уникальную возможность межкультурного взаимодействия, позволяя слушать и общаться с носителями языка, т.е. создаётся естественная языковая среда. При таком использовании всемирной сети обучение иностранным языкам меняется кардинально: пользователь получает доступ к актуальной и аутентичной информации, которую трудно отобрать из других источников [2, с. 191].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которой основывается автор. Вопросу информационных компьютерных технологий, а также дидактическому аспекту мультимедийных презентаций и культуре

их проведения посвятили свои работы отечественные исследователи: В.С. Авербах [3], А.А. Безруков [4], О.В. Булаева [5], Б.С. Гершунский [6], Ю.Н. Егорова [7], И.Г. Захарова [8], Д.И. Попов [9], Н.Ю. Ротмистров [10], Г.К. Селевко [11], В.А. Стародубцев [12], Г.Н. Стайнов, И.Д. Фельдман и др.

Создание мультимедийных презентаций вызывает интерес не только у исследователей, методистов, преподавателей, но и у студентов. Процесс этот несложный: он связан с доступностью необходимого программного обеспечения и простотой в освоении и использовании информации при разработке. Процесс работы над любой презентацией требует изучения многих источников информации, а это позволяет проявить свою индивидуальность и творчество.

Формирование целей статьи (постановка задания). Использование иностранных языков в целях получения и использования необходимой информации из иноязычных источников является существенным условием для успешного функционирования как целого предприятия или организации, так и профессиональной деятельности личности. Владение иностранным языком актуализирует профессиональное самоопределение специалиста, его самобытность и креативность мышления.

Применение мультимедийных средств обучения в вузе в сочетании с иноязычным образованием есть основа успешного достижения поставленной цели для студента [13-16].

Презентация признается одной из наиболее эффективных форм интерактивного обучения и в постижении иностранных языков. Актуальность данной статьи и ее цель заключаются в выявлении особенностей индивидуального пути использования мультимедийных средств для подготовки и проведения презентаций на иностранном языке студентами физико-технического факультета ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова».

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Испытанная десятилетиями, привычная классическая форма проведения практических занятий по иностранному языку, безусловно, приносит свои плоды, но постепенно и методично изживает себя. Современная дидактика обучения не отрицает традиционных подходов к преподаванию иностранных языков, но практикует применение интерактивных методов обучения, ставящих во главу угла способность к сотрудничеству, активному обмену информацией между членами учебной группы или лично-относительно-ориентированному взаимодействию студента с преподавателем. Такая форма сотрудничества позволяет совместно решать проблемы, моделировать ситуации, приходить к общей точке зрения, получать новое знание, формировать образовательные и профессиональные компетенции. Эти и другие основополагающие принципы мы используем для проведения презентаций, круглых столов, кейс-заданий, просмотров видеofilмов, ролевых и деловых игр, дискуссий и других видов интерактивного обучения.

Презентация как нестандартное занятие по иностранному языку направлена на систематизацию профессиональных и лингвистических знаний, на выявление индивидуальных качеств обучаемого, на скрытые резервы в развитии его речевых и коммуникативных способностей. Подготовка и проведение презентации, включение в работу других участников, отражает и организаторские качества личности.

Мультимедийная презентация, являясь одной из форм интерактивного обучения иностранным языкам, имеет следующие конкретные и прогнозируемые цели:

- повышение эффективности обучения иностранным языкам, достижение высоких результатов;
- формирование и совершенствование лингвистических и профессиональных знаний обучаемых;
- формирование коммуникативных навыков;

- усиление мотивации к изучению дисциплины;
- формирование навыков самостоятельного поиска и переработки информации;
- развитие навыков анализа и рефлексивных проявлений;
- проявление творческих способностей и конструктивизма;
- увеличение объема самостоятельной работы студентов.

В целом, всякая подготавливаемая презентация должна иметь конкретные цели и задачи: вносить новое знание, обогащать, дополнять, обновлять учебную информацию, вызывать интерес к изучению конкретной образовательной дисциплины.

Мультимедийная презентация – это качественно новый подход в изучении иностранного языка. В процессе подготовки презентации создаются условия для развития индивидуального творчества, мотивации к изучению иностранного языка, расширяются фоновые знания студента, его кругозор и информативность, также развиваются интеллектуальные функции: анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, формируется логика мышления. Мультимедийная презентация представляет собой обширный материал для общения на иностранном языке, являясь основой, для монологической речи, то есть даёт прекрасную возможность реализовать коммуникативную функцию языка [17].

Индивидуальное проведение мультимедийной презентации на иностранном языке – это творческий и емкий процесс, требующий тщательной и продуманной подготовки. Ее эффективность будет иметь более значительный уровень, если выступающий не ограничивается только голосовой подачей иноязычной информации, но и сопровождает рассказ слайдами, рисунками, графиками, фотографиями и другими формами передачи визуальной информации.

Для подготовки презентации на иностранном языке основными рекомендациями могут служить следующие:

- выбрать подходящую тему для презентации материала;
- определить цели и задачи;
- найти новую или неординарную информацию по изучаемой дисциплине;
- определить структуру будущей мультимедиа презентации и способы ее графической и технической реализации;
- наладить контакт с аудиторией, создать определенную интригу в подаче материала;
- построить выступление в форме монолога или беседы;
- подобрать красочные слайды, картинки, фотографии для демонстрации, что повышает запоминаемость материала в ходе презентации;
- соблюдать лаконичность, не перегружать слушателей информацией;
- презентация должна дополнять, иллюстрировать учебный материал, а не дублировать его;
- представлять в презентации фактический, достоверный материал.

В процессе профессионально-ориентированного иноязычного обучения студентов направления бакалавриата «Физика», необходимо учитывать уровень предметной подготовки, владение навыками специфического языка физики с целью последующего сопоставления с лексическими единицами изучаемого иностранного языка. Поскольку, при подготовке и проведении мультимедийной презентации на иностранном языке существенную роль играет умение грамотно использовать профессиональную терминологию и выразительные средства языка, следует заранее сформировать устную речь, отработать произношение и интонацию, включить в монолог речевые формулы и клише, пользоваться специальной физической и политехнической лексикой.

Физика, как учебная дисциплина, обладает рядом

особенностей и дидактических достоинств, позволяющих: развивать у студентов логику, рациональность и системность мышления, тренировать мыслительный аппарат будущего специалиста [18, с.54].

Технический язык физики является когнитивным. В целях облегчения восприятия специфического языка физики, мы разработали комплекс специальных пособий для студентов-физиков с целью развития культуры профессиональной речи на французском языке у будущих специалистов. В него входят задания, предназначенные для работы с терминологией, символикой, со словесно-логическими конструкциями, разнообразными тестами и текстами на французском языке. Семантический анализ текстов различных стилей в рамках технической тематики позволяет выделить определенные классификационные группы технических понятий и терминов [19, с.197].

В одной из учебных групп физико-технического факультета ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова» студенты 2 курса подготовили серию мультимедийных презентаций о жизни, научной деятельности и выдающихся открытиях блестящих отечественных и французских ученых-исследователей. Презентации были подготовлены в формате PowerPoint на одном из практических занятий по французскому языку.

Базовым материалом для подготовки презентаций явилось авторское учебное пособие Сидаковой Н.В. «L'esprit scientifique» (Дух науки) [20]. Пособие представляет собой книгу для чтения и практической работы студентов, обучающихся по направлению подготовки 03.03.02 «Физика» и другим техническим специальностям, изучающих французский язык. Это комплекс обучающих материалов, включающий тексты, подбор вопросов к ним, общеобразовательную и политехническую лексику, словесно-логические конструкции и различные упражнения для формирования и совершенствования лингвистической и профессиональной компетенций студентов на среднем этапе обучения французскому языку. Информационный материал текстов и специальных заданий предназначен для формирования речемыслительной активности, креативных навыков студентов, обогащения их общей эрудиции, совершенствования навыков по технике перевода узкопрофессиональных текстов, использовании лексических формул французского языка, обеспечивающих возможность понимания французской аутентичной политехнической литературы [21].

В качестве дополнительного материала студенты имели возможность использовать информацию из справочной литературы, из других источников, включая Интернет-ресурсы.

Одна из презентаций была посвящена научным изысканиям великого российского ученого-физика Льва Ландау. Для подготовки студенты первоначально ознакомились с русскоязычным материалом о жизни и научной деятельности выдающегося ученого, составили собственное видение темы, затем обратились к справочным материалам на французском языке. После ознакомительного чтения текстов студенты обсудили эту тему и были готовы к созданию собственных вариантов презентации.

Лев Ландау с детства был очень одаренным человеком, много читал, интересовался наукой, работал над становлением своих научных убеждений. Исключительный ум и жажда познания принесли ожидаемые результаты: в 18 лет он опубликовал свой первый труд, посвященный спектральному анализу двухатомных молекул, а в возрасте 21 года он уже мог гордиться своими научными достижениями в области статистической и квантовой физики. Судьба сыграла с Ландау злую шутку: в период сталинских «чисток» он был обвинен в шпионаже и заключен в тюрьму. Его близкий друг и соратник, выдающийся ученый-физик Петр Капица, с риском для собственной жизни содействовал освобождению Льва

Ландау. После освобождения из тюрьмы Лев Ландау закончил важнейшую работу по поляризации свободных электронов. В московском Институте физических проблем он создал самый главный труд всей своей научной жизни – теорию квантовых жидкостей. Лев Ландау стал лауреатом Нобелевской премии по физике за цикл работ по сверхтекучести жидкого гелия [22].

Собщения сопровождались красочными слайдами с изображением портретов Льва Ландау, Петра Капицы, других ученых-физиков. Особый интерес представляли детские фотографии юного Дау (так его звали друзья), неуклюжего, застенчивого мальчика. Эксклюзивным показом явились слайды с изображением молекул жидкого гелия и реакции поляризации. Рассказ ведущего дополняла демонстрация слайдов, изображающих документы о наградах ученого, снимков медалей Нобелевского лауреата, фотографий книг и рукописей, прижизненных изданий Ландау. Для более эмоционального восприятия демонстрации звучали классические музыкальные произведения.

Включение в презентацию видеоматериала имеет познавательную цель и фокусирует знания студентов как на физико-предметном и историко-культурном содержании, так и в языковом материале, который в целом достаточно доступен восприятию.

Еще одна интересная презентация была посвящена знаменитому французскому инженеру-исследователю Жаку-Иву Кусто (Jacques-Yves Cousteau). Этот человек более известен как ученый-океанограф, исследователь морских глубин и подводной жизни их обитателей. Но главная заслуга ученого заключается в изобретении первых подводных аппаратов, в числе которых создание акваланга, автономного скафандра со сжатым воздухом, который он разработал совместно с Эмилем Ганьяном (Emile Gagnan), и это произвело научную революцию в подводных исследованиях. Труд знаменитого ученого внес важный вклад в новый вид науки – океанографию, исследование мирового океана. На борту «Калипсо» он совершил многочисленные экспедиции, пересек Атлантический, Тихий, Индийский океаны и многие моря. Во время своих экспедиций Кусто снял множество подводных фильмов и получил приз – Пальмовую ветвь на Каннском кинофестивале. Жак-Ив Кусто явился кавалером многочисленных наград и удостоен высоких званий, в числе которых – Командор ордена Почетного легиона (Commandeur de la Légion d'honneur) [23].

Эта презентация также содержала большое количество слайдов с изображением портретов ученых-изобретателей, фотографий из их личных архивов, иллюстраций «Калипсо», аквалангов и других подводных аппаратов, наград ученого. Особый восторг студентов вызвала демонстрация красочных слайдов, воспроизводящих подводные путешествия и съемки морского дна, растительности и животного мира, красивейших морских пейзажей. С помощью анимации был создан эффект «погружения» в этот загадочный и неповторимый подводный мир.

После презентации был проведен опрос на понимание представленного и индивидуальное восприятие материала и его групповое обсуждение. Студенты развивали навыки говорения на французском языке, давали исчерпывающие ответы на поставленные вопросы, высказывали свои суждения, эмоционально выражали свои ощущения от увиденного. Однако, при большом количестве положительных оценок, были высказаны и существенные замечания. Слишком длительными были обе презентации, очень большое количество слайдов и фотографий было представлено к просмотру. Но это действо не было утомительным, ввиду солидного информативного материала и полученного эстетического удовольствия.

Сопоставляя и анализируя проведенную работу с аутентичным иноязычным материалом, учитывая все основные детали и нюансы, мы пришли к заключению, что

мультимедийные презентации как форма интерактивного обучения имеет ряд характерных особенностей для реализации поставленных задач:

- использование общеобразовательной и профессиональной терминологии на иностранном языке;
- приобретение и совершенствование общекультурных и профессиональных компетенций;
- совершенствование стилистических, лексико-грамматических норм изучаемого языка;
- развитие навыков аннотирования и резюмирования материалов на иностранном языке;
- повышение интеллектуальной активности обучаемых;
- проявление интереса к организации собственных проектов и перспективному самообразованию.

Являясь эффективным средством для представления учебного материала, более глубокого усвоения профессиональных знаний и языковых навыков, презентации имеют положительные черты:

- имеют возможность предоставить дополнительную информацию;
- используют анимацию, картинки и слайды, активизирующие эмоциональный настрой;
- повышают мотивацию студентов к изучению профилирующей дисциплины и стимулируют к постижению иностранного языка;
- способствуют закреплению пройденного языкового материала;
- повышают производительность практического занятия;
- доставляют интеллектуальное удовольствие.

Анализ использования инновационных методов и подходов к обучению французскому языку показывает, что применение таких интерактивных форм обучения, как мультимедийные презентации, ролевые и деловые игры, круглые столы и др., направлены на приобретение опыта в моделировании стандартных и нестандартных ситуаций, развитии у обучающихся личностного творчества, креативности мышления, неординарности суждения, эмоциональной памяти, внимания, фантазии, воображения [24].

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Такой подход к подаче языкового материала нацелен на совершенствование не только профессионально-ориентированных знаний, но и на закрепление лексико-грамматических основ, стилистических и синтаксических норм языка. В процессе индивидуальной творческой работы над мультимедиа презентациями и другими проектами происходит приобретение практических навыков работы студентов в интерактивном формате, что облегчает дальнейшее познание французского и других иностранных языков.

В заключении отметим, что подготовка и проведение презентации – динамический процесс, требующий определенной квалификации пользователя, самореализации и креативности в вопросах организации и разработки материала. Главными составляющими в этой методике являются исследовательская самостоятельная работа обучаемых и оценка этой деятельности, демонстрирующая продукт собственного интеллектуального труда. Именно презентации с их обширными возможностями создают благоприятные условия для стимулирования ценностных ориентаций обучаемых и позволяют трансформировать традиционный процесс обучения в развивающий и творческий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мультимедийные презентационные технологии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=565557>
2. Сидакова Н.В. Качество иноязычного обучения – важнейший системообразующий фактор высшего образования // Вестник КГУ им. А.Н. Некрасова. 2014. Т.20. №4. С. 189-192.
3. Авербах В.С. Создание ресурсов WWW: Учеб.

пособие для студентов вузов. Изд. второе. Самара: Изд-во Самар. гос. экон. академии, 2005. 124 с.

4. Безруков А.А., Безрукова Н.П. Создание компьютерных тестов по естественнонаучным дисциплинам в программе «Oprosnik»: Методическая разработка. Красноярск: РИО КГПУ, 2000. 36 с.

5. Булаева О.В., Румбешта Е.А. Метод проектов и организация проектной деятельности учащихся по физике. Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. 72 с.

6. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. М.: Педагогика, 1987. 263 с.

7. Егорова Ю. Н. Мультимедиа технология как комплексное средство повышения качества обучения // Проблемы мониторинга качества образования: Материалы Седьмой Всерос. научно-практ. конф. Казань, 1999. С. 10-11.

8. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 192 с.

9. Попов Д.И., Лазарева О.Ю. Модель проверки знаний обучающихся на основе когнитивной карты учебного курса // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. 2015. № 3. С. 88-94.

10. Ротмистров Н. Ю. Мультимедиа в образовании // Информатика и образование. 1994. № 4. С.89-96.

11. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 208 с.

12. Стародубцев В.А., Ревинская О.Г. Развивающая роль компьютерных моделирующих лабораторных работ // Информатика и образование. 2006. № 2. С. 120-123.

13. 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.

14. Юрина М.В., Градалева Е.А. Методические основы создания мультимедийных учебных пособий // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 4 (13). С. 67-72.

15. 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.

16. Абаева Ф.Б. Современные методы обучения студентов говорению на иностранном языке // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 7-9.

17. Чеботарева И.Г. Роль мультимедийной презентации в обучении иностранному языку в вузе // [Электронный ресурс] – Режим доступа http://www.rusnauka.com/30_OINXXI_2013/Pedagogica/5_146770.doc.htm

18. Ан А.Ф. Теоретико-методологические основы непрерывного физического образования. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2008.

19. Сидакова Н.В. Основные факторы реализации обучения иностранному языку студентов-физиков в рамках инновационного образования // Вектор науки ТГУ. Сер.: Педагогика, психология. 2014. №1(16). С.196–199.

20. Sidakova N.V. L'esprit scientifique (Дух науки): Учебное пособие по технике перевода специальных текстов / Под ред. докт. филолог. наук, проф. Т.Д. Щербаковой. Владикавказ: ИПЦ СОИГСИ ВНЦ РАН РСО-А, 2014. 103 с.

21. 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.

22. Лифшиц Э.М. Лев Ландау // Ландау Л.Д. Собр. трудов. В 2-х т. Т. 2. М., 1969. С.427–447.

23. Жак-Ив Кусто – биография, информация, личная жизнь // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://stuki-druki.com/authors/Cousteau.php>

24. Сидакова Н.В. Содержательные особенности обучения иностранному языку в контексте формирования профессиональной компетентности студентов // Вестник университета (Государственный университет управления). М.: ГУУ. 2013. №5. С. 293–299.

Статья поступила в редакцию 09.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК.378.02.147:004

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© 2017

Снегирева Людмила Валентиновна, кандидат биологических наук, доцент,
заведующая кафедрой «Физики, информатики и математики»
Курский государственный медицинский университет
(305041, Россия, Курск, улица Карла Маркса, 3, e-mail: sneglv1@gmail.com)

Аннотация. Автором проведен анализ проработки на современном этапе дидактических принципов электронного обучения, нашедшего широкое распространение в учебном процессе высших учебных заведений, разнообразие форм которого позволяет решать обширный круг вопросов в системе высшего профессионального образования. В статье рассмотрены предмет и задачи дидактики электронного обучения, проанализированы термины, используемые в системе дидактического обеспечения электронного обучения в высшей школе. Автор провел изучение определений дидактики электронного обучения, вводимых современными исследователями, а также различные параметры отличия традиционной дидактики от дидактики электронного обучения. На основе анализа научных источников автор выделил и проработал подходы, которые предлагаются в качестве основы современной дидактики электронного обучения. В статье анализируются дидактические принципы, предполагаемые к использованию в качестве базиса дидактики электронного обучения, рассмотрен процесс дополнения традиционных и разработки новых дидактических принципов на этапе информационного общества, в котором информационно-компьютерные технологии выступают в роли источника семантической информации, инструмента опосредованного взаимодействия, дополняющего и расширяющего возможности непосредственного педагогического взаимодействия. Рассмотрены перспективные направления электронного обучения и развития дидактических принципов.

Ключевые слова: электронное обучение, дидактические принципы, определения дидактики, задачи дидактики, учебный процесс, высшее профессиональное образование, традиционная дидактика, параметры отличия, дидактика электронного обучения.

E-LEARNING DIDACTIC PRINCIPLES ELABORATION PROBLEM IN MODERN HIGHER EDUCATION

© 2017

Snegireva Liudmila Valentinovna, candidate of biological sciences, associate professor,
head of the department of «Physics, computer sciences and mathematics»
Kursk State Medical University
(305041, Russia, Kursk, Karl Marks st., 3, e-mail: sneglv1@gmail.com)

Abstract. The author analyzes the contemporary stage of e-learning didactic principles elaboration, because of wide e-learning usage in university educational process, and the fact that e-learning great abilities in solving a wide range of issues of higher professional education system is confessed. The article describes the subject and tasks of higher education e-learning didactics, considers the e-learning didactics terms. The author analyzes e-learning didactics definitions, imposed by modern researchers, as well as the difference between e-learning didactic principles and classical didactics. The author has identified and developed the approaches, proposed as e-learning didactics foundation, based on the scientific sources analysis. The didactic principles, assumed to be used as e-learning didactics base, are analyzed in the article. The process of classical didactic principles supplementation and new didactic principles development is considered with regard to modern information society requirements, computer technologies abilities in semantic information presentation. The author analyzes e-learning didactic principles promising area, and the e-learning process perspective use in university educational system.

Keywords: e-learning, didactic principles, definitions of didactics, tasks of didactics, educational process, professional education, traditional didactics, differences, e-learning didactics.

Электронное обучение на современном этапе нашло широкое распространение в учебном процессе высших учебных заведений. Разнообразие форм электронного обучения позволяет решать обширный круг вопросов в системе высшего профессионального образования [1-5]. Однако, исследователи отмечают, что методология электронного обучения не проработана, а дидактика электронного обучения скорее относится к искусству, чем к науке. Профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений интуитивно ищет пути внедрения электронного обучения в практику, исходя из возможностей современных компьютерных технологий [6-14]. Хотя, по единодушному мнению современных исследователей, главным в электронном обучении является не аппаратура, а мысль педагога.

В современных условиях назрела необходимость:

- эффективного объединения внешней предметно-активной части процесса обучения (которая ассоциируется с информационно-материальными ресурсами, реализующими педагогические воздействия) с внутренней частью (определяемой индивидуально-психологическими и личностными качествами ученика, отражающей субъектно-активную часть обучающей среды) [15].

- создания единой интегрированной информационной образовательной среды, использования государственных информационных систем (ГИС) для эффективного управления системой образования [16].

Основными задачам электронной дидактики стано-

вятся:

- определение структуры, объема и содержания образования, удовлетворяющего эргономическим, здоровьесберегающим требованиям безопасности образования в условиях использования информационных и коммуникационных технологий, научно-техническому уровню развития общества, возрастным и психологическим особенностям обучающихся;

- развитие новых форм, приемов и методов обучения, создание авторских методик, способствующих интенсификации образовательного процесса;

- создание условий для развития информационной культуры, максимальной активизации самостоятельной продуктивной деятельности, реализации творческих способностей личности и стремления к постоянному самосовершенствованию путем самообразования [16].

Для решения поставленных задач необходимо решение методологических проблем электронного обучения, дидактические принципы которого до сегодняшнего времени не нашли своей должной проработки. Современными исследователями используются различные трактовки определения «электронное обучение», введены термины: «е-дидактика (электронная дидактика)» [17,18,19] и «дидактика электронного обучения (дидактика информационного общества)» [20].

На наш взгляд, термин «дидактика электронного обучения» с большей степенью объективности описывает суть анализируемой области знания, поскольку речь

не идет о становлении новой науки, а рассматривается процесс дополнения традиционных и разработки новых дидактических принципов на этапе информационного общества, в котором информационно-компьютерные технологии выступают в роли источника семантической информации, инструмента опосредованного взаимодействия, дополняющего и расширяющего возможности непосредственного педагогического взаимодействия.

Терминологические расхождения приводят к разночтениям в определении дидактики электронного обучения.

Первый подход позволяет рассматривать дидактику электронного обучения как комплексную дисциплину, направленную на решение проблем, связанных с особенностями внедрения в науки об образовании информационных технологий, активно используемых в процессе обучения, обеспечивающих автоматизацию поиска, сбора, хранения и обработки данных, визуализацию и виртуализацию информации, позволяющих вести интерактивный диалог на основе реализации обратной связи пользователя и компьютерной системы [16].

Согласно второму подходу дидактика электронного обучения определяется как наука, искусство и инженерия обучения [17]. Вводится понятие дидактической инженерии, которая «концентрируется на детальном конструировании учебных процессов и содержит шаги по анализу, разработке и конструированию обучающих продуктов, и их использованию в образовательном процессе» [17].

По нашему мнению, наиболее сбалансированным является третий подход, сформировавшийся в последние несколько лет, согласно которому дидактика цифровой эпохи раскрывает возможности электронного обучения в динамично функционирующей информационно-коммуникационной предметной среде, направленной на интеллектуальное и личностное развитие обучаемого [18].

В зависимости от определения, принятого исследователями, рассматриваются различные параметры отличия традиционной дидактики от дидактики электронного обучения. В качестве такого рода характеристик выступают два параметра – уровень применения информационно-коммуникационных технологий и формат обучения [17]. Выделяют три уровня внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. Первый, или низкий уровень характеризуется фрагментарным, ситуационно-обусловленным применением отдельных элементов цифровых технологий и мультимедийных средств в образовательном процессе. Информационно-коммуникационным технологиям на данном этапе отводится вспомогательная роль, никак не влияющая на качество учебного процесса. Второй, или средний уровень применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном пространстве представлен систематическим, теоретически обоснованным внедрением в учебный процесс технологических и программных средств с целью перевода уровня обучения на качественно новый уровень. Например, осуществление визуализации процессов, невозможных к наблюдению в реальных условиях, внедрение электронных тренажеров для более качественного освоения обучаемым профессионально-значимых умений и навыков. На третьем, или высоком уровне используются все преимущества среднего уровня внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, которые дополняются организацией дистанционного обучения, обеспечивающего возможность обучаемому получить доступ к учебной информации вне зависимости от временных, географических или социальных рамок.

Зоной действия традиционной дидактики являются привычные стены аудитории или другого ограниченного пространства, в котором имеет место низкий уровень использования технологических средств. Электронная дидактика охватывает виртуальное цифровое пространство

с использованием интернета, интерактивных мультимедийных средств и систем управления дистанционным обучением [17].

Согласно другой точке зрения [22], в основе отличий традиционной дидактики от дидактики электронного обучения лежат парадигмальные изменения в сфере образования, связанные с появлением учебного информационного взаимодействия между обучающимися, обучаемым и интерактивным источником информационного образовательного ресурса. А отличие дидактики электронного обучения от дидактики классической базируется на

- изменение целей, результатов, организационных форм, методов и средств обучения в условиях электронного обучения;
- возникновение новых видов учебной деятельности;
- изменение структуры представления учебного материала (вместо линейного или концентрического представления — нелинейное, гипертекстовое, гипермедийное);
- изменение видов учебно-методического материала (возникновение интерактивных электронных учебников, электронных тестов и др.);
- интеллектуализация информационных систем, обеспечивающих автоматизацию и управление технологическими процессами в сфере образования;
- наличие «виртуального мира»;
- нивелирование авторитета преподавателя [22].

Думаем, как первый, так и второй из предлагаемых подходов дискутируемы.

Подходы (15), которые предлагаются в качестве основы современной дидактики электронного обучения:

Контекстный подход, который рассматривает образовательную деятельность как модель динамического движения деятельности обучающихся.

Андрагогический подход предполагает учет особенностей обучения взрослых.

Развивающий подход – это прежде всего целостный взгляд на личность обучающегося, где знания рассматриваются как средство, а не как самоцель [23].

Перечисленные подходы не являются специфическими для дидактики электронного обучения и с успехом используются в традиционной дидактике. Столь же универсальный характер имеют и дидактические принципы, предлагаемые к использованию в качестве базиса дидактики электронного обучения [20]:

1. Принцип деятельности;
2. Принцип поддерживающей дружественной среды;
3. Принцип личностно-опосредованного взаимодействия;
4. Принцип открытости коммуникативного пространства;
5. Принцип индивидуального подхода.

Все указанные принципы интерпретируются в рамках электронного обучения студентов. Так, принцип поддерживающей дружественной среды трактуется как возможность использования коммуникаций в интернете как средства борьбы с неуверенностью обучаемого, страхом перед взятой на себя ответственностью и боязнью неудачи. На наш взгляд, приведенное утверждение верно лишь отчасти, поскольку общение в интернете не снимает, а лишь уменьшает количество страхов. Достаточно вспомнить, как любой из нас реагирует на ответственный звонок или сообщение в интернете.

Принцип индивидуального подхода интерпретируется как возможность обучаемого отбирать, конструировать личностно-ориентированное содержание, соответствующее индивидуальным потребностям. Считаем это справедливым для постдипломного пространства. В условиях высшего образования принцип индивидуального подхода должен заключаться не столько в отборе материала, а в выборе его источников с точки зрения доступности для понимания, наглядности, практического применения, профессиональной ориентации. Причем

указанные функции необходимо возложить на педагога, а не на обучаемого.

Принцип открытости коммуникативного пространства рассматривается с точки зрения открытости коммуникаций с точки зрения доступности создаваемого обучающимися образовательного продукта. Представленная исследователями [23] точка зрения на трактовку указанного принципа, где главенствующая роль отводится появляющейся в процессе электронного обучения возможности коллективного обсуждения, оценки создаваемого обучающимся образовательного продукта, внесения рекомендаций по его развитию и совершенствованию, на наш взгляд не является не вполне обоснованной. Считаем, что не только студенческие результаты важны в плане доступности. Главной основополагающей идеей является доступность образовательных ресурсов для любого человека, вне зависимости от его географического местонахождения, социального и имущественного статуса.

И наконец, трактовка принципа деятельности, когда содержанием учебных материалов должно выстраиваться вокруг основных видов деятельности обучающегося, закономерно вызывает сомнения. Высказанное мнение о превалировании деятельностной стороны образования над информационной, имеет право на существование. Но почему не рассмотрена содержательная сторона? На наш взгляд разумно выстраивать все виды деятельности обучаемого именно вокруг содержания обучения.

Таким образом, анализ современного состояния проблемы дидактического обеспечения электронного обучения в высшей школе показывает, что научному сообществу предстоит серьезная работа по разработке дидактических принципов электронного обучения, адаптации и уточнения уже существующих к процессу электронного обучения. Это обусловлено сегодняшним широким применением электронного обучения в образовательном процессе высших учебных заведений, а также значительными перспективами в будущем университетского образования.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что наиболее перспективными направлениями электронного обучения являются использование закономерностей имплицитного обучения и прайм-эффектов, отражающих формы отношений сознательного и бессознательного опыта ученика. По этой причине возникает необходимость разработки дидактических принципов, учитывающих процессы самоорганизации в психике человека и социальной коммуникации в условиях тотальной информационной интеграции сред виртуального и физического миров и сетевых глобальных технологий [15].

В этой связи возникает уверенность в том, что на современном этапе последует тщательная проработка дидактических принципов электронного обучения, поскольку сами принципы востребованы временем и обществом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Емельянова Е.Ю. Использование информационных технологий в процессе адаптации студентов младших курсов/ Е.Ю. Емельянова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования.- 2006. № 2. - С. 70.
2. Снегирева Л.В. Развитие абстрактного мышления студентов-медиков в процессе электронного обучения математике/ Л.В. Снегирева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 143-146.
3. Смирнова Е.В. Электронные средства учебного назначения для формирования навыков и умений иноязычной деятельности // Самарский научный вестник. 2013. № 1 (2). С. 43-46.
4. Конишева А. В. Дидактический потенциал веб-технологий в обучении студентов с ограниченными воз-

можностями/ А. В. Конишева// Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 29. С. 51-55. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/65282.htm> (дата обращения: 05.02.2017).

5. 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.

6. Ликсина Е.В. Креативные методы как форма реализации продуктивного обучения в процессе обучения информатике в СПО // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 1. № 6 (28). С. 120-126.

7. Загвоздкина М.В., Стымковский В.И. E-learning: новые задачи для преподавателя вуза/ М.В. Загвоздкина, В.И. Стымковский // Высшее образование в России.- 2015.- № 7.- С. 150-155.

8. Снегирева Л.В. Электронное обучение в формировании математических способностей студентов медицинского вуза / Л.В. Снегирева // Современные проблемы науки и образования. -2016.- № 3. -С. 219.

9. Рябухина Е.В., Нуждина М.В. Активные и интерактивные образовательные технологии в вузе // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 26-29.

10. Лапчик М.П. Педагогика в многоуровневой системе подготовки кадров для образования: сближение с E-learning/М.П.Лапчик//Информатика и образование. -2013. -№ 8 (247). -С. 3-8.

11. Новикова А.В. Опыт использования информационных интерактивных образовательных технологий в техническом вузе // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 6 (22). С. 239-242.

12. Кривоногов С.В., Петров В.А. Применение информационных технологий в обучении как средство повышения качества образования // Карельский научный журнал. 2015. № 3 (12). С. 15-19.

13. Третьякова Е.М., Одарич И.Н. Повышение познавательной активности студентов в профессиональном обучении с применением новых информационных технологий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 123-125.

14. Витченко О.В. Дидактические принципы моделирования современного электронного курса обучения в вузе// Преподаватель в среде e-learning: сб. докл. и тезисов Форума. Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (Москва, 01 июля 2014 г.). — Москва, 2014. С. 30-33.

15. Сергеев С.Ф. Методологические и дидактические проблемы электронного обучения//Информационное общество: образование, наука, культура и технологии будущего: сб. труд. XVIII объедин. конф. «Интернет и современное общество» (Санкт-Петербург, 23-25 июня 2015 г.). Санкт-Петербург, 2015. С. 105-120.

16. Чиркова Л.Н., Борщик Л.Н. К вопросу о развитии дидактики в условиях электронного образования/ Л.Н. Чиркова, Л.Н. Борщик //Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2014. № 10. С. 221-228.

17. Чошанов М.А. Е-дидактика: Новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий/ М.А. Чошанов // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2013. Т.16. № 3. С. 684-696.

18. Фролов И.Н. E-learning как форма организации учебного процесса в XXI веке / И.Н. Фролов // Информатика и образование. 2009. №2. С.227.

19. Шишов Е.В., О.В.Чурбанова Педагогические условия проектирования электронных учебно-методических комплексов/ Е. В. Шишов, О. В. Чурбанова.- Архангельск : Арханг. гос. техн. ун-т, 2005. - 307 с.

20. Ибрагимов Г.И. Электронная дидактика и электронное обучение: анализ сущностных характеристик // Информатизация образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 15-16 июня 2015 г.) – Казань, 2015. С. 147-153.

21. G. D'Angelo (ed.). From Didactics to e-Didactics, e-Learning Paradigms, Models and Techniques. - Napoli: Liguori Editore, 2007.- 404 p.

22. Роберт И.В. Развитие дидактики в условиях информатизации образования как трансфер-интеративной области научного познания (концепция) / И.В. Роберт.-М.: ИИО РАО, 2014 —38с.

23. Щенников С.А. Дидактика электронного обучения/ С.А. Щенников //Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 83-90.

Статья поступила в редакцию 25.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

Созаев Константин Губадиевич, кандидат исторических наук,
доцент кафедры социологии и социальной работы

Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: sozaikonstant@mail.ru)

Аннотация. В статье описаны результаты исследования, цель которой заключалась в выявлении проблем и факторов повышения качества и эффективности адаптационных процессов студентов, и, соответственно, качество учебно-воспитательной работы вузов РСО-Алания. Наличие информации о происходящих здесь процессах создает предпосылки для целенаправленного воздействия на них в позитивном направлении. Для выявления проблем и противоречий, имеющихся в процессе адаптации студентов, изучались проблемы мотивов выбора студентами той или иной профессии, методы обучения и организации учебно-воспитательного процесса. На основе мнений студентов и преподавателей, в рамках нашего исследования, мы попытались выявить: какие черты и особенности, с их точки зрения, характеризуют учебу в вузе, с какими трудностями они сталкиваются в начале учебы; каким образом преподаватели дают указания и советы для повышения эффективности учебных занятий, особенно указания о методах умственной деятельности; планируется ли студентами время, находящееся в их распоряжении; какими методами работы обеспечиваются положительные результаты учебы; какие трудности встречаются у студентов в процессе проведения зачетов и экзаменов в режиме электронного компьютерного тестирования.

Контингентом испытуемых выступили: группы студентов гуманитарных и естественно-технических факультетов: социальной работы, психолого-педагогического, филологического, исторического, математического факультета (Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова); агроэкономического, автомобильного, механизации сельского хозяйства (Горский государственный аграрный университет), электромеханического, горно-геологического, экономики и управления (Северо-Кавказский горно-металлургический институт). Базой данных являются материалы анкетного опроса студентов и преподавателей – 355 человек, интервью с экспертами, статистические документы. Для изучения социально-психологических аспектов внутригрупповых взаимоотношений в студенческих учебных группах применялись методы исследования: анкеты и социометрия.

Ключевые слова: социально-педагогическая адаптация студентов-первокурсников, мотивы выбора профессии, учебно-познавательная деятельность студентов.

ESPECIALLY SOCIAL-PEDAGOGICAL ADAPTATION FRESHMEN IN THE HIGHER EDUCATION

© 2017

Sozaev Konstantin Gubadievich, candidate of historical sciences, associate professor
of the department of sociology and social work

North Ossetian State University Named K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutin Street, 46, e-mail: sozaikonstant@mail.ru)

Abstract. The article describes the results of the research, the purpose of which was to identify problems and factors of improving the quality and effectiveness of students' adaptation processes, and, accordingly, the quality of educational work of the universities of North Ossetia-Alania. The availability of information on the processes occurring here creates the prerequisites for a purposeful impact on them in a positive direction. To identify the problems and contradictions that exist in the process of student adaptation, the problems of motives for students choosing a particular profession, methods of teaching and organizing the educational process were studied. Based on the opinions of students and teachers, in the framework of our study, we tried to identify: what features and characteristics, from their point of view, characterize the study at the university, what difficulties they encounter at the beginning of their studies; how teachers provide guidance and advice to improve the effectiveness of training sessions, especially guidance on methods of mental activity; whether students are planning the time at their disposal; what methods of work are provided for positive learning outcomes; What difficulties are encountered among students in the process of taking tests and exams in the mode of electronic computer testing. The contingent of subjects was made by: groups of students of humanitarian and natural-technical faculties: social work, psychology-pedagogical, philological, historical, mathematical faculty (North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov); agro-economic, automotive, agricultural mechanization (Gorsky State Agrarian University), electromechanical, mining-geological, economics and management (North Caucasus Mining and Metallurgical Institute). The database of materials is a questionnaire survey of students and teachers - 355 people, interviews with experts, statistical documents. To study the socio-psychological aspects of intra-group relationships in student's study groups, research methods were used: questionnaires and sociometrics.

Keywords: social-pedagogical adaptation of first-year students, the motives of choice of profession, educational and cognitive activity of students, student self-actualization.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Актуальность исследования проблемы адаптации студентов в вузе обусловлено необходимостью получения информации о тех трудностях, которые имеются в этом процессе в условиях реформирования высшего образования, внедрения новых образовательных стандартов, инновационных учебных программ, интерактивных методов обучения и т.д. Ведущим направлением исследования становится изучение актуальных проблем развития личности студента и подготовки молодого человека к будущей социальной деятельности как высококвалифицированного специалиста.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на ко-

торых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В настоящее время вопросы адаптации студентов-первокурсников к образовательному процессу в вузе привлекают внимание многих ученых. Общие вопросы адаптации первокурсников рассматривались в работах Г.М. Андреевой [1], В.В. Емельянова [2], А.Ю. Лахтина [3], А.Г. Смирнова [4] и др. Большое внимание профессиональной адаптации уделяется в работах Т.Н. Афоной [5], И.А. Остапенко [6], Н.А. Савотиной [7], К.Г. Созаева [8], В.И. Уваровой [5] и др. Проблемы современной модели выпускника вуза – будущего специалиста отразили в своих исследованиях М.И. Бекоева [9], Л.Ю. Монахов [10], Б.А. Тахохов [11], В.Г. Федотова [12], О.С. Шкиль [13] и др. Немало внимания уделяется проблеме адап-

тации к обучению в вузе студентов-инвалидов в работах И.Б. Байбородиной [14], Б.А. Качмазовой [15], Р.Э. Кесаевой [15], С.А. Амбаловой [16], З.М. Сабанова [17], Е.В. Фроловой [18] и другие [19-21].

Формирование целей статьи (постановка задания). Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что в современных условиях большинство из студентов поступает в вузы не по призванию, или из-за интереса к специальности, а по мотиву – поступить куда-то, чтобы по окончании найти хорошо оплачиваемую работу и сделать карьеру, безотносительно к полученной профессии. Мера осмысления первокурсником главной особенности вузовского образования – усвоения основ самоуправления собственной индивидуальной учебной деятельностью. Без такого понимания задачи формирования у студента самостоятельности в процессе обучения, адаптация у первокурсника не происходит.

Изложение основного материала исследования с полным обобщением полученных научных результатов. С целью проверки достоверности гипотезы о мотивах выбора профессии в анкету были включены вопросы об отношении первокурсников к будущей профессиональной деятельности. Как показали результаты опроса, 49,2% из студентов-гуманитариев выбирали специальность исходя из интересов к будущей профессии; а из естественнонаучных и технических факультетов – 51,5% студентов; желание получить высшее образование независимо от специальности обнаружили у 31,7% гуманитариев, а из естественнонаучных и технических специальностей – у 35,7%; престижность выбранной профессии отметили 9% из гуманитариев и 10% из естественнонаучных и технических направлений. Объективность ответов студентов на вопрос о выборе профессии студентами-первокурсниками уточнялась в анкете контрольным вопросом о том, каковы основные мотивы их учебной деятельности. На этот вопрос студентами даны ответы: стать высококвалифицированным специалистом – 20,1% студентов гуманитарных направлений и 31% студентов естественнонаучных и технических профессий; получить диплом о высшем образовании отметили 49% из студентов-гуманитариев и 43% из студентов естественнонаучных и технических профессий; приобрести глубокие и прочные знания – 37,2% студентов-гуманитариев и 41% студентов естественнонаучных и технических факультетов. Как это видно из данных опроса о мотивах избранных профессий студентами, они не подтвердили нашу гипотезу. Однако, судя по ответам, данными респондентами, количество студентов, которые избрали профессию ради того, чтобы лишь получить диплом о высшем образовании, достаточно высок – 39,3% из гуманитариев и 35,7% из студентов естественнонаучных и технических специальностей.

Другая гипотеза заключалась в том, что мера осознания студентом-первокурсником главной особенности вузовского образования пропорциональна овладению методами и способами самоуправления собственной индивидуальной деятельностью. С целью проверки этой гипотезы, нами выявлялось мнение студентов об эффективности форм и методов, используемых в учебном процессе вузов, их нацеленность на приобщение обучающихся к активной познавательной деятельности, оказании им помощи в овладении рациональными приемами усвоения знаний, организации их самостоятельной работы.

Данные опроса показали следующее. На основе собственного небольшого опыта за первый год обучения – 87% из студентов подтвердили существование различий между учебой в общеобразовательной школе и в вузе. По их мнению, учеба в вузе характеризуется следующими отличительными чертами: во-первых – в вузе необходима самостоятельная работа по переработке и применению научных знаний; во-вторых, в вузе в целом более высокие требования к личности обучающегося; в-третьих, более широкое использование научной литературы;

в-четвертых, восприятие и запечатление в памяти большого объема трудного материала, что требует большой интенсивности учебного процесса; в-пятых, обучение в вузе требует не просто выучивания задания, но и осмысления материала и самостоятельной работы; в-шестых, подготовка к занятиям требует выделения в задании существенного, концентрация на нем в рамках таких форм обучения как лекция, при одновременном конспектировании и обдумывании воспринимаемого материала.

Эти отличительные черты, характеризующие учебу в вузе, по сравнению с общеобразовательной школой, являются реально существующими факторами, из-за которых у первокурсников возникают трудности [19]. Однако, на первое место в качестве основной трудности 51% из опрошенных студентов ставят неумение планировать и распределять время, что становится крайне важным для них в связи с перестройкой на новый ритм и необходимостью непрерывной учебы и продолжение самостоятельных занятий также вечерами. Почти в такой степени трудности отмечается студентами проблема переключения и распределения внимания на занятиях. Так, студентам трудно уловить наиболее существенные научные положения при быстром чтении лекции, поскольку они не успевают делать записи содержания материала, делать записи некоторых главных мыслей (40%) из гуманитариев и 24% из представителей естественнонаучных и технических профессий. Многие студенты (47%) с сожалением отмечают, что не располагают числом нужных, действенных учебных методов, необходимых в самостоятельном познании и усвоении учебного материала. 61% из студентов указали, что им только случайно стало известно о наличии рациональных методов в процессе обучения.

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 [20]. На вопрос: «Удовлетворены ли вы процессом обучения в выбранном вузе?» были получены следующие ответы: «удовлетворены полностью» 77% из студентов, «частично» – 9%, «не удовлетворены» 14%. Выявлялось мнение студентов-первокурсников о роли и значении социально-гуманитарных наук в приобщении их к активной познавательной деятельности. На вопрос «Что вас удовлетворяет и что не удовлетворяет в читаемом курсе лекций по гуманитарным циклам?» 43% из опрошенных студентов в СОГУ отметили проблемное изложение материала, 35% из студентов ГГАУ, 43% студентов из СКГМИ; на регулярное рассмотрение в лекциях актуальных проблем реальной жизни указали 45% из респондентов СОГУ, 35% – из ГГАУ, 43% – из СКГМИ; на связь лекций с профессиональными интересами слушателей указали – 40% из опрошенных в СОГУ, 32% – ГГАУ, 59% – СКГМИ; доступность изложения материала отметили 44% учащихся СОГУ, 26% – ГГАУ, 85% – СКГМИ. А при ответе на вопрос «Как вы оцениваете семинарские (практические) занятия по гуманитарным дисциплинам?» мнения студентов распределились так: «они полностью меня удовлетворяют» – 42% из опрошенных студентов СОГУ, 49% – из ГГАУ, 44% – из СКГМИ. На удовлетворенность качеством семинарских занятий указали – 46% из первокурсников СОГУ, 32% – ГГАУ, 40% – СКГМИ. На наличие на семинарских занятиях связи теории с жизнью – 49% опрошенных из СОГУ, 62% – ГГАУ, 72% – СКГМИ, на «новизну рассматриваемых на семинарах проблем» указали 43% из студентов СОГУ, 25,9% – ГГАУ, 76% – СКГМИ; затрудняются ответить – 1% из опрошенных в СОГУ, 5% ГГАУ, 4% СКГМИ. Выяснялось и то, как студенты-первокурсники используют внеучебную часть своего времени.

На вопрос о методах, используемых в процессе са-

мостоятельной подготовки к учебным занятиям первокурсниками были даны ответы: 38% из первокурсников-гуманитариев и 43% из естественнонаучных и технических профессий – многократное повторение посредством прочтения лекционных записей, чтения учебников, повторное обдумывание, выучивание; 32% из первокурсников-гуманитариев и 35% из естественнонаучных и технических профессий оптимальный путь к овладению знаниями видят в разностороннем объяснении, в обсуждении вопросов с однокурсниками, так как через обсуждение обеспечивается более глубокое понимание проблемы; 24% студентов из первокурсников-гуманитариев и 29% из студентов естественнонаучных и технических профессий используют мыслительную операцию «составить отношения – связи» применительно к имеющимся знаниям, к высказываниям об учебной литературе, к собственному небольшому пока опыту.

Как показал опрос, в ходе подготовки к учебным занятиям, первокурсники на самостоятельную, внеучебную работу в среднем в неделю тратят: менее 5-ти часов – 4% из опрошенных гуманитариев и около 3% из естественнонаучных и технических профессий 5-10 часов – 17% гуманитарных и 15% естественно-технических профессий; 15-20 часов – 49% гуманитариев и 53% естественнонаучных и технических направлений.

Благоприятными в отношении успешной адаптации являются такие характеристики студенческих групп, как проявление ими позитивных отношений к успехам и сопереживания к неудачам членов коллективов, эмоциональной теплоты и гордости за достижения каждого, что говорит о начальном этапе формирования положительного психологического климата в коллективах. В анкеты студентов младших курсов и их профессорско-преподавательского состава были включены ряд вопросов, касающихся результативности деятельности кураторов в воспитательном процессе вуза. В частности, студентам был задан вопрос: «Если у вас имеется куратор, то, как относятся студенты к мероприятиям, организуемым под его руководством?» Были получены ответы: «С интересом – 67% из респондентов-гуманитариев, 73% из студентов естественно-технических профессий. «Остаются равнодушными» – 33% из первых и 27% из вторых.

На следующий вопрос анкеты «По какому поводу, чаще всего, ваш курс, группа или вы лично встречаетесь с куратором?» даны такие ответы: по поводу успеваемости – 43% из опрошенных; по поводу дисциплины – 27%; по поводу организации тематических вечеров – 7%; читательских диспутов и круглых столов, бесед на этические и эстетические темы – 5%; коллективные посещения музея и театров, с последующим обсуждением увиденного и т.д. – 3%; коллективные походы и спортивные мероприятия – 3%; другие – 1,5%. Как показал анализ результатов исследования, указанными встречами с кураторами довольны 57% из студентов, недовольны – 17%; затрудняются ответить – 26% из опрошенных. При ответе на вопрос о том, в каких ситуациях особенно необходима помощь куратора, первокурсники указывают: при обсуждении вопросов успеваемости – 69% из них; при обсуждении вопросов дисциплины – 14%; при обсуждении вопросов политической жизни – 3%; нет необходимости в помощи куратора – 14%. Как видно из социологического анализа, первая из наших гипотез не подтвердилась, а вторая гипотеза все-таки подтвердилась, согласно которой преобладающее большинство студентов первых курсов осознают главную особенность образования в вузе – овладение основами самоуправления собственной учебной деятельностью.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. В целом, для успешной адаптации первокурсника в рамках нового компетентностного подхода к обучению в вузе, включающего требование интеграции личностных, организационно-деятельностных и социально-коммуникативных качеств студента необходимо решение системы последователь-

ных и взаимосвязанных задач, среди которых: регулярное выявление трудностей и проблем первокурсников и особенностей «вхождения» каждого из них в студенческую жизнь. Так, большинство из опрошенных первокурсников, как гуманитарных, так и естественно-технических специальностей в современных условиях поступают в вуз по призванию и интересу к профессии, вместе с тем возросла и численность молодых людей, поступающих в вузы, чтобы получить просто диплом о высшем образовании, чтобы затем по окончании вуза, найти хорошо оплачиваемую работу. И. это, несомненно, сказывается на процессах их успешной адаптации в вузе. Решение данной проблемы обуславливает поиск и нахождение новых эффективных механизмов восприятия студентами научных знаний с активизацией их мышления. Значительно возрастает роль педагогического управления процессом адаптации студентов кураторов учебных групп и преподавателей, работающих с первокурсниками.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2010. 368 с.
2. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни //Социс, 2001. № 9. С. 79.
3. Лахтин А.Ю. Игровая технология как средство социально-психологической адаптации студентов первого курса к обучению в вузе //Мир науки, культуры, образования. 2010. № 6 (25). Ч. 1. С. 189-194.
4. Смирнов А.Г. Вопросы динамики протекания социально-психологической адаптации студентов к вузу // Психологические условия профессионального становления личности в свете реформы общеобразовательной и профессиональной школы. М., 1998. 226 с.
5. Афонина Т.Н., Уварова В.И. Социально- психологическая и профессиональная адаптация студентов вузов Центрального региона России. Орел: ГАУ, 2001. 197 с.
6. Остапенко И.А. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов факультета среднего профессионального образования в системе вуза //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № (15). С. 120-123.
7. Савотина Н.А. Социальная адаптация личности в условиях студенческой среды: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 22 с.
8. Созаев К.Г. Проблемы самоактуализации студентов в условиях вуза //Социальные проблемы современного общества и их решение в эпоху глобализации. Материалы Международной научно-практической конференции. Министерство Республики Северная Осетия-Алания по вопросам национальных отношений; Министерство образования и науки РФ. 2014. С. 288-294.
9. 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.
10. Монахова Л.Ю. Адаптация студентов к процессу обучения в высшей школе //Современные адаптивные системы образования взрослых. СПб.: Институт образования взрослых. 2002. С. 126-130.
11. Тахохов Б.А. Современная модель выпускника вуза //Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. №1. С. 46-50.
12. Федотова В.Г. Социальные знания и социальные изменения. 2001. http://www.i-u.ru/biblio/archive/fedotov_soc/01.aspx
13. Шкиль О.С. Профессиональная адаптация студентов в контексте компетентностного подхода //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 137-139.
14. Байбородина И.Б. О подходе к решению проблемы трудоустройства в Профессионально-реабилитационном центре. Опыт работы Профессионально-реабилитационного центра Санкт-Петербурга. СПб., 2001. 148 с.
15. Кесаева Р.Э., Качмазова Б.А. Медико-социальная

работа как поле интеракции различных социальных институтов: монография. Владикавказ: Изд-во ИСПИ РАН СОИГСИ, 2008. 103 с.

16. Амбалова С.А. Личность и ее приобщение к социальному миру //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №1 (14). С. 9-11.

17. Фролова Е.В. Формирование профессиональных ценностных ориентаций студентов в образовательном процессе вуза как педагогическая проблема //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 219-221.

18. Сабанов З.М. Профессиональная реабилитация инвалидов //Успехи современного естествознания. 2014. № 12. С. 183-184.

19. 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.

20. 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.

21. Албитова Е.П., Рогалева Г.И. Социальная адаптация студентов - условие формирования субъектной позиции, социального статуса «студент вуза»/Албитова Е.П., Г.И. Рогалева //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). Тольятти, 2015. С. 7-11.

Статья поступила в редакцию 27.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ ПО БОТАНИКЕ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРОВ

© 2017

Соловьева Вера Валентиновна, доктор биологических наук, профессор кафедры
биологии, экологии и методики обучения

*Самарский государственный социально-педагогический университет
(443090, Россия, Самара, улица Антонова-Овсеенко, 26, e-mail: solversam@mail.ru)*

Аннотация. Согласно экологической доктрине Российской Федерации одним из направлений экологической политики государства является повышение экологической культуры населения и профессиональных навыков и знаний в области экологии. В учебном плане подготовки бакалавров предусмотрена «Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (по ботанике)». Содержание учебной практики по ботанике направлено на формирование экологического сознания и воспитание экологической культуры студентов. На примере конкретных природных объектов (балка «Каменный овраг», урочище «Дубовая роща», пруды на ул. Воронежской и ботанический сад) показана возможность осуществлять учебно-исследовательскую работу, решать задачи экологического образования. Приводятся конкретные примеры природных объектов, во время экскурсий на которых формируются у студентов такие экологические понятия как экосистема, биогеоценоз, фитоценоз. Делается акцент на самостоятельную работу студентов в природе и дома для решения образовательных и воспитательных задач учебной практики.

Ключевые слова: воспитание, образование, экологическое сознание, экологическая культура, экологическое мышление, самостоятельная работа студентов, учебная практика, лес, луг, степь, водоем, фитоценоз, экосистема, биогеоценоз, экологический профиль, растительное сообщество, экологическая группа растений, экологический ряд, гербарий, экскурсии.

ROLE OF EDUCATIONAL BOTANY PRACTICE IN ENVIRONMENTAL BACHELORS EDUCATION

© 2017

Solovieva Vera Valentinovna, doctor of biological sciences, professor of Chair
of Biology, Ecology and Methods of Teaching

*Samara State University of Social Sciences and Education
(443090, Russia, Samara, Antonov-Ovseenko street, 26, e-mail: solversam@mail.ru)*

Abstract. One of the directions of environmental state policy is the increase of population's ecological culture and professional environmental skills and knowledge, according to the ecological doctrine of the Russian Federation. In the curriculum of preparation of bachelors provided with a «Practice obtain primary professional skills, including primary skills and skills in research activities in botany». The content of training practice in botany is directed on formation of ecological consciousness and education of ecological culture of the students. On concrete examples a particular natural object such as a beam «Kamenny ovrag», tract «Dubovaya roshcha», ponds on the Voronezhskaya street and the Botanical garden shows the possibility to carry out teaching and research work, to solve problems of environmental education. Specific examples of natural objects, during the excursions are given. Its formed the student's ecological concepts such as ecosystem, biogeocenosis, phytocenosis. The emphasis is on student's independent work in the nature and at home for the solution of educational problems of educational practice.

Keywords: education, education, ecological consciousness, ecological culture, ecological thinking, independent student's work, educational practice, forest, meadow, steppe, pond, phytocenosis, ecosystem, biogeocenosis, ecological profile, plant community, ecological group of plants, ecological range, the herbarium, tours.

В 1970-80-х гг. были сформулированы и основные принципы экологического образования: междисциплинарный подход в формировании экологической культуры; систематичность и непрерывность изучения экологического материала; единство интеллектуального и эмоционально-волевых начал в деятельности по изучению и улучшению окружающей природной среды; взаимосвязь глобального, национального и краеведческого раскрытия экологических проблем в учебном процессе. Общей задачей экологического образования сегодня является формирование экологического сознания личности. Эта задача базируется на уровне трех основных положений: формирование адекватных экологических представлений; формирование отношения к природе; формирование умений и навыков (технологий) взаимодействия с природой [1]. Заметным событием начавшегося XXI в. стало одобрение Правительством РФ (Распоряжение №1225-р от 31 августа 2002 г.) «Экологической доктрины Российской Федерации». Этот документ определил основные направления, задачи и принципы государственной политики в области рационального природопользования на долгосрочный период. В 5 главе доктрины указаны пути и средства реализации государственной политики в области экологии, в их числе названы экологическое образование и просвещение. Согласно экологической доктрине Российской Федерации сегодня одним из направлений экологической политики государства является повышение экологической культуры населения и профессиональных навыков и знаний в области

экологии [2].

Отличительной особенностью современного образования и профессиональной деятельности педагога в России является их стандартизация [3, 4]. Решение этих задач предусмотрено не только во время аудиторных занятий, но и в период учебных практик по ботанике, экологии, в проектной деятельности студентов [5-10]. На естественно-географическом факультете Самарского государственного социально-педагогического университета реализуются программы бакалавриата педагогического образования, которые готовят выпускников к педагогическому, проектному, исследовательскому (научно-исследовательскому) и культурно-просветительскому видам профессиональной деятельности. В учебном плане подготовки бакалавров предусмотрена «Практика по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (по ботанике)». Целью практики является формирование у бакалавров специальных биологических компетенций по получению первичных профессиональных умений и навыков научно-исследовательской деятельности. В основные задачи практики в области педагогической деятельности входит овладение основными понятиями практики; знание теоретических основ практики; анализ прикладных проблем деятельности человека и их решение с использованием методов практики. В области проектной деятельности отбор содержания темы «Методы изучения флоры и растительного покрова» в рамках

школьного курса биологии; проектирование содержания программ внеурочной деятельности учащихся, курсов по выбору и элективных курсов флористической и фитоценотической направленности. В области научно-исследовательской деятельности: овладение методами анализа флористических и фитоценотических данных. В области культурно-просветительской деятельности: подготовка сообщений по актуальным вопросам флористики и фитоценотических исследований для учащихся. Объектами профессиональной деятельности при освоении дисциплины являются обучение, воспитание, развитие, просвещение.

Содержание учебной практики базируется на материале, освоенном в ходе изучения дисциплин «Ботаника» и «Ботаническое краеведение». Оно опирается на результаты формирования в предыдущих курсах следующих компетенций: владение основными биологическими понятиями, знаниями биологических законов и явлений; владение знаниями об особенностях морфологии, экологии, размножения и географического распространения растений. Образовательным результатом практики является приобретение следующих компетенций: понимание роли растений в природе и хозяйственной деятельности человека; способность объяснять химические основы биологических процессов и физиологические механизмы работы различных систем и органов растений; владение знаниями о закономерностях развития органического мира; способность понимать принципы устойчивости и продуктивности живой природы и пути ее изменения под влиянием антропогенных факторов, способность к системному анализу глобальных экологических проблем, вопросов состояния окружающей среды и рационального использования природных ресурсов; способность применять биологические и экологические знания для анализа прикладных проблем хозяйственной деятельности.

Образовательные задачи практики представлены тремя блоками: 1) флористический – изучение местной флоры, сбор, определение и оформление гербария 100 видов растений, собранных в районе практики; 2) систематический – изучение основных семейств цветковых растений и представителей отделов споровых и голосеменных, встречаемых во время экскурсий; 3) геоботанический – освоение методики геоботанических исследований, изучение жизненных форм, видового состава, структуры и экологических условий растительных сообществ леса, степи, луга и водоема. В *воспитательные задачи практики* входит: воспитание бережного отношения к природе; формирование навыков культурного поведения в природе; воспитание активной жизненной позиции и ответственности за состояние природы; развитие экологического сознания.

Выполнение образовательных задач учебной практики по ботанике предполагает приобретение грамотных навыков сбора растений в природе, их гербаризации и определения видов растений, освоение методов полевых исследований различных типов растительных сообществ и закрепление знаний, полученных во время лекционного курса и лабораторно-практических занятий. Содержание практики включает краеведческие аспекты о ботанических памятниках природы Самарской области, материал, касающийся видового состава семейств и редких охраняемых растений местной флоры, проблем охраны растительных сообществ.

Проведение практики в природе предусматривает постановку и выполнение конкретных задач на каждый день, продолжительность практики 6 дней по 6 часов. Для выполнения задач практики выдается специальное оборудование и ведется предварительная подготовка по изучению мест проведения экскурсий. При этом их выбор не случаен, эти объекты не только доступны, разнообразны, отражают ценотический принцип, но и являются удобными для изучения студентами.

Содержание учебной практики включает изучение

типов растительных сообществ, знание методических инструкций по изучению фитоценозов, заполнение «Бланков геоботанических описаний», которые используются для записи результатов полевых исследований. Особый раздел в содержании практики представляют собой «Задания для самостоятельной работы», который предполагает изучение характеристики основных семейств цветковых растений и морфологический анализ растений по живым объектам, собранным во время экскурсии. В первый день практики проводится эколого-флористическая экскурсия в природу в балку «Каменный овраг» (Кинельский район Самарской области).

Балка «Каменный овраг» имеет статус памятника природы и занимает площадь 10 га. В задачу экскурсии входит знакомство со своеобразными экологическими условиями балки, разнообразием экологических ниш, в которых формируются экологические группы растений ксерофитов, мезофитов и мезоксерофитов. Рассматривается экологический профиль балки, главное русло которой имеет протяженность более 6 км и впадает в реку Большой Кинель. Студенты знакомятся с характером балочной долины: в нижнем течении она характеризуется асимметричностью склонов и широким плоским днищем. Крутой левый склон юго-западной экспозиции сложен коренными породами пермского возраста и имеет хорошо сохранившуюся естественную растительность. Правый северо-восточный склон пологий эрозивно-аккумулятивного происхождения сильнее подвержен влиянию антропогенного воздействия, вследствие чего его растительность нарушена [11]. Днище балки выполнено слоистыми отложениями овражно-балочного аллювия. Растительный покров оврага отличается большим разнообразием. При его изучении студенты закрепляют понятие «флора» и «растительность», знакомятся с понятиями «биогеоценоз» и «фитоценоз». Его слагают дубравы, липняки и другие байрачные леса, полынно-типчаковые степи аллювиальных террас и своеобразные степные сообщества, приуроченные к каменистым субстратам с сильно смытыми карбонатными почвами. Склоны его и верховья облесены, леса сопровождаются суходольным лугом. Лес в «Каменном овраге» негустой, образован дубом и кленом платановидным, самые глубокие отроги с крутыми склонами несут осиново-липовые насаждения, в травостое которых можно встретить такие северные виды, как рамишия однобокая, вороний глаз, воронец колосистый. «Каменный дол» является рефугиумом местной флоры, здесь встречено более 300 видов растений, многие из которых требуют внимания и охраны. К редким и исчезающим растениям, занесенным в Красную книгу Самарской области (2008) относятся копеечник крупноцветковый, шалфей поникающий, рябчик русский, эфедра двуколосковая, адонис весенний, астрагал Цингера, бурачок голоногий, тонконог жёстколистный, василёк русский и др.

В отчете по экскурсии первого дня входит: характеристика природно-экологических условий балки «Каменный овраг», вычерчивание экологического профиля балки, освещение методики сбора и правил гербаризации растений; составление списка видов 60 видов растений, собранных для определения и закладки в гербарий; выполнение рисунков для морфологического анализа цветков растений изучаемых семейств, встречаемых во время экскурсии. Задания для самостоятельной работы после экскурсии предполагают изучение «Техники гербаризации растений»; знакомство с характеристикой семейств (маковые, льновые, гвоздичные), изучение морфологии типичных представителей; работа с гербарием, собранным во время экскурсии (перекладывание в сухие «рубашки», определение растений по ключу с помощью определителя растений Среднего Поволжья, написание этикеток).

После экскурсии, во второй день практики происходит камеральная обработка в лаборатории кафедры и подготовка к экскурсии в лес и степь. Студенты с по-

мощью учебных пособий [5, 12] изучают лес и степь как растительное сообщество и знакомятся с методикой геоботанического описания лесного и степного фитоценоза. В этот же день знакомятся с характеристикой семейств древесных растений из семейств березовые, буковые, ивовые и делают в альбоме рисунки типичных представителей, а также работают с гербарием и учат научные названия растений на латинском языке.

В третий день практики проходит геоботаническая и флористическая экскурсия в урочище «Дубовая роща» (окрестности г. Самара). Он представляет собой ценный природный комплекс, имеющий большое водоохранное и рекреационное значение [13]. В качестве памятника природы выделено два квартала дубравы – №8 и №11, общей площадью 215 га. Их научная ценность состоит в том, что здесь сохранились уникальные леса из дуба, имеющего естественное семенное происхождение. Возраст деревьев в квартале №11 – 70-100 лет, высота отдельных деревьев 25 метров. Подлесок состоит из бересклета, лещины, шиповника. Дубрава ещё молодая, продолжает расти, для нашей области такие леса – большая редкость. Здесь формируются своеобразные экологические условия: поверхность расчленена глубокими оврагами, формирующими увалисто-холмистый рельеф. Почвы под дубравами темно-серые лесные, суглинистые, относительно плодородные и хорошо дренированные. Условия увлажнения нормальные за счёт атмосферных осадков и грунтовых вод. В геологическом отношении район характеризуется преобладанием древних палеозойских отложений и наличием карстовых процессов. Плато слагают красно-бурые глины, известняки, доломиты и мергели татарского яруса пермского периода [14]. Растительный покров «Дубовой рощи» неоднороден, что объясняется разнообразием местообитаний и антропогенным воздействием. Во время экскурсии студенты расширяют свое представление о понятиях «экосистема» и «биогеоценоз». На примере дубрав, усваивают важное экологическое представление о том, что границей биогеоценоза является фитоценоз. Студенты по ходу экскурсии приходят к выводу о том, что для данного типа фитоценоза характерна своеобразная ярусная структура: древостой, подлесок, кустарниковый ярус и подрост, травянистый ярус, мохово-лишайниковый покров синузний на древесной коре. Особые экологические условия для формирования возобновления древесных растений складываются благодаря лесной подстилке. Все это отражается в бланке геоботанического описания лесного фитоценоза.

В природном комплексе «Дубовая роща» встречаются участки каменистой степи. По опушкам леса, на склонах отмечаются кустарниковые степи с вишней степной, спиреей городчатой, миндалём низким. Здесь студенты закладывают экологические профили вдоль склона и описывают степные растительные сообщества.

В заключении экскурсии делается вывод о том, что на состоянии растительного покрова урочища отражаются неблагоприятные экологические условия, создающиеся в результате интенсивного рекреационного использования.

В отчете по экскурсии в урочище «Дубовая роща» входит геоботаническое описание леса и степи по бланкам (исследовательская работа по звеньям и бригадам); составление списка 40 видов растений, собранных для определения и гербария; морфологический анализ цветков растений изучаемых семейств, встреченных во время экскурсии. В качестве заданий для самостоятельной работы предлагается оформление бланков геоботанических описаний по результатам экскурсии, знакомство с методикой геоботанического изучения луга и водоема с использованием учебных пособий [5, 12]; характеристика семейств (бурачниковые, пасленовые, губоцветные, норичниковые), изучение морфологических особенностей типичных представителей: работа с гербарием.

В четвертый день практики состоит экскурсия на

луг и водоем (пруды на ул. Воронежской г. Самара). Все три пруда имеют овражное происхождение и подпитываются мощными подводными ключами. Они сооружены в конце XIX века на базе оврагов. Два верхних пруда во время весеннего подъема воды сообщаются небольшой протокой. Это очень удобные объекты для изучения их как водных экосистем. Во время экскурсии студенты делятся на три бригады из 9 человек, а внутри каждой бригады формируются звенья из трех человек. Каждая бригада изучает конкретный водоем, а звенья с помощью резиновой лодки и металлической «кошки» изучают и собирают прибрежно-водную и водную флору. После изучения флористического состава заполняется «Бланк геоботанического описания водоема» и вычерчиваются экологические профили и карта-схема зарастания водоема.

Экскурсия на пруд Нижний в 7-м микрорайоне. Он расположен недалеко от пересечения улиц Стара-Загора и Воронежской. Согласно постановлению администрации Промышленного района от 02.10.1991 г. №373 водоем является памятником природы городского значения. В ходе экскурсии студенты определяют морфометрические и гидрологические характеристики водоема: длина его около 180 м, ширина до 50 м, площадь водного зеркала составляет 9000 м², гидрологический режим водоема сравнительно постоянный, питается за счет атмосферных осадков и воды, поступающей из двух Верхних прудов. Также изучаются физические свойства воды, в дневниках отмечается, что вода стоячая, мутная, глубина не превышает 250 см, средняя 120 см. Здесь же дается описание прилегающей территории: берега пологие, глинистые, их травяной покров образуют сорно-рудеральные виды. в верхней части пруда имеются заросли кустарниковых ив. В ходе экскурсии студенты знакомятся с понятием «экологические ряды» и «экологические группы растений». Каждый водоем содержит такие экологические группы растений, как гигрофиты, гелофиты, гигрогелофиты и гидрофиты. Каждая экогруппа имеет свое место на экологическом профиле, в зависимости от уровня воды, они последовательно располагаются на водоеме от его периферии к центру, формируя фитоценозы и экологические ряды. Изучая экосистему водоема как биогеоценоз, студенты картируют порядок размещения фитоценозов, отмечая на схеме условными обозначениями такие гигрофиты как череда трехраздельная, зюзник европейский, дербенник иволистный, ситник Жерарда. Воздушно-водные растения – гелофиты и гигрогелофиты формируют приустьевые фитоценозы, которые представлены рогозом узколистным, рогозом широколистным, ежеголовником прямым, клубнекамышом морским, частухой подорожниковой, ситнягом болотным, тростником обыкновенным. Растительные сообщества из гидрофитов, водных растений, образуют гореч земноводный, элодея канадская, многокоренник обыкновенный, роголистник темно-зеленый, ряска малая, рдест Бертхольда. В заключении студенты отмечают, что пруд является местом отдыха горожан, это хороший объект для ботанических экскурсий, поскольку в водоеме и на его берегах произрастает 29 видов растений из различных экологических групп. Такие же сведения студенты получают при изучении пруда Верхнего южного и Верхнего северного [15]. Водоемы, расположенные на улице Воронежской, являются памятниками природы, но, к сожалению, об этом помнят далеко не все горожане. Установление здесь аншлагов с информацией о статусе и оздоровительной роли водоемов в городе поможет повысить экологическую культуру населения.

В пятый день практики проходит камеральная обработка собранного материала в условиях лаборатории кафедры. Студенты пишут отчеты об экскурсиях, определяют растения, собранные во время экскурсий и оформляют гербарий, проводят морфологический анализ цветков изучаемых семейств, оформляют бланки геоботанического описания и составляют полный фло-

ристический список гербария по итогам всей практики.

В заключительный день практики проводится экскурсия в ботанический сад Самарского государственного университета, в задачу которой входит знакомство с разнообразием растений дендрария и оранжереи.

Самарский ботанический сад – одно из старейших научно-исследовательских учреждений Среднего Поволжья и живописнейший уголок города Самары. Во время экскурсии студенты знакомятся с историей, расположением ботсада и основными направлениями его научно-просветительской деятельности. Он был организован в августе 1932 года. Площадь сада 40 га. В основной территории, занятая садом, носит возвышенно-равнинный характер. Её пересекает Постников овраг – приток реки Волги, на базе одного из отрогов создано два пруда. Остальная часть оврага (на северной окраине сада) покрыта лесом с участием вяза гладкого, черёмухи, клёна платановидного и других растений. Разнообразные формы рельефа позволяют создавать различные композиции, придающие особый облик, красоту и живописность территории сада. В ботаническом саду за период его существования заложены и постоянно пополняются коллекции дендрария, оранжереи, питомников плодово-ягодных культур, коллекционных участков лиан, цветочно-декоративных, лекарственных, редких и исчезающих растений. Велико значение сада в сохранении редких и исчезающих растений, в интродукции, в введении в культуру перспективных видов растений. В настоящее время в саду произрастает 53 вида редких и исчезающих растений Самарской области. Ботанический сад выполняет просветительскую роль. Его посещают ежегодно десятки тысяч экскурсантов. Это школьники и студенты областного центра, городов и районов области, многочисленные экскурсанты из других городов России. Они знакомятся с разнообразием растительного мира, получают сведения о полезных свойствах растений и способах их выращивания.

После экскурсии в ботанический сад проходит подведение итогов практики. Для отчета по учебной практике необходимо показать знание русских и латинских названий растений гербария (не менее 100 видов); представить флористический список растений гербария по семействам; иметь оформленный дневник полевой практики; знать методику геоботанических исследований и характеристику растительных сообществ леса, луга, степи, водоёма. Зачет может быть проведен в форме итоговой конференции с творческими выступлениями звеньев по разделам полевой практики и темам индивидуальных заданий.

Таким образом, подготовка бакалавров во время «Практики по получению первичных профессиональных умений и навыков, в том числе первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности (по ботанике)» позволяет на конкретных примерах местных природных объектов получать знания по ботанике и экологии, формировать у бакалавров специальные биологические компетенции. Основными этапами получения экологического образования в природных условиях являются: I – изучение и описание экологических условий объекта на основе закладывания и вычерчивания экологического профиля объекта исследования, II – картирование растительности с нанесением на карту встреченных во время экскурсии фитоценозов, III – сбор и гербаризация встреченных видов растений местной флоры, IV – оценка экологического состояния экосистемы и ее роли в природе. Последовательное прохождение всех этапов практики будет способствовать лучшему усвоению основных экологических понятий, а также развитию экологического сознания и воспитанию экологической культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. ДЕРЕБО С.Д., ЯСВИН В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-н/Д.: 1996. 480 с.

2. Экологическая доктрина Российской Федерации. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

М.: 2002 32 с. [Электронный ресурс] Режим доступа <http://www.scrf.gof.ru/documents/24.html>.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015 г. № 1426 [Электронный ресурс] // <http://минобрнауки.рф/документы/7995>.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 09.02.2016 г. № 91 [Электронный ресурс] // <http://минобрнауки.рф/документы/8073>.

5. Бирюкова Е.Г., Соловьева В.В., Симонова Н.И. Полевая практика по ботанике с основами фитоценологии. Учебно-методическое пособие. Самара: Изд-во СГПУ, 2005. 95 с.

6. Матвеев В.И., Гейхман Т.В., Соловьева В.В. Самарские пруды как объект ботанических экскурсий. Учебное пособие. Самара: СИПКРО, 1995. 43 с.

7. Матвеев В.И., Горелов М.С. Опыт экологического и природоохранительного образования студентов в период полевых практик по ботанике и зоологии // Образование по вопросам окружающей среды: Тез. докл. Всесоюз. научн. конф. Мелитополь, 1984. С. 41-42.

8. Соловьева В.В. Экологическое образование и просвещение в проектной деятельности студентов и школьников // Известия СНЦ РАН, Педагогика. 2012. Т. 14. №2(4). С. 941-943

9. Матвеев В.И., Устинова А.А. Полевая практика как один из элементов экологического образования студентов // Социально-экологическое образование в России: основные направления, принципы, перспективы: Тез. докл. Всерос. научн. конф. М., 1992. С. 84-85.

10. Устинова А.А. Лес как объект научных исследований студентов. Учебное пособие. Изд-е 2-е. Самара: Изд-во СГПУ, 1998. 102 с.

11. Симакова Н.С. Опыт подразделения растительности овражно-балочных систем на простейшие структурные элементы // Морфология и динамика растительного покрова, вып. 5. Куйбышев, 1975. С. 41-58

12. Полевой практикум по ботанике: учебно-методическое пособие для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Биология»). Издание 2-е, испр. и доп. / Сост. А.Е. Митрошенкова, В.Н. Ильина, Т.К. Шишова. Самара: ПГСГА, 2013. 180 с.

13. Зеленая книга Поволжья. Охраняемые природные территории Самарской области. Самара: Книжное изд-во. 1995. 179 с.

14. Природа Куйбышевской области / Сост. М. С. Горелов, В.И. Матвеев, А.А. Устинова. – Куйбышев. Куйб. кн. изд-во, 1990. 464 с.

15. Соловьева В.В., Саксонов С.В., Матвеев В.И. Озера Самары: история, биоразнообразие, проблемы охраны. Монография. Тольятти: Кассандра, 2014. 129 с.

Статья поступила в редакцию 21.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 37.013.77

К ВОПРОСУ О ДЕТСКОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И СТРАХЕ

© 2017

Сундеева Людмила Александровна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры «Педагогика и методики преподавания»

Шейкина Елена Алексеевна, магистрант кафедры «Педагогика и методики преподавания»

Тольяттинский государственный университет

(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: rakhimova.zarina94@mail.ru)

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы детской тревожности и страха. Актуальность темы обусловлена резко возросшим в последнее время количеством тревожных детей, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью. Высокий уровень тревожности снижает школьную успеваемость, оказывает отрицательное влияние на развитие и формирование личности ребенка, а также усугубляет проблемы, возникающие в этот непростой период. В это время изменения претерпевают все сферы жизни ребенка, ведущей деятельностью которого становится учебная, в связи с этим меняется его социальный статус и обязанности. Данные изменения негативно влияют на эмоциональное состояние детей, которые начинают все чаще испытывать на себе воздействие повышенной тревожности и страха. В статье проанализирована взаимосвязь и различия этих понятий, рассмотрено несколько теорий о причинах возникновения страха, а также влияние этих эмоциональных состояний на личность ребенка. Отмечены положительные и отрицательные стороны влияния тревожности на познавательную и учебную деятельность младших школьников. Авторы также уделяют особое внимание роли родителей и общества в становлении повышенной тревожности у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: тревожность, страх, стресс, младший школьный возраст, тревожность и эффективность деятельности, детско-родительские отношения.

TO THE ISSUE OF CHILD ALERT AND FEAR

© 2017

Sundeeva Ludmila Alexandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Chair "Pedagogy and Teaching Methods"

Sheickina Elena Alekseevna, Postgraduate of the Chair "Pedagogy and Teaching Methods"

Tolyatti State University

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya str., 14, e-mail: rakhimova.zarina94@mail.ru)

Abstract. This article examines the theoretical aspects of the problem of child anxiety and fear. The relevance of the topic is due to the sharply increased number of anxious children, characterized by heightened anxiety, uncertainty, emotional instability in recent years. A high level of anxiety reduces school performance, has a negative impact on the development and formation of the child's personality, and also exacerbates the problems of this difficult period. At this time, all areas of the child's life are changed. The learning activity of the child becomes his leading activity, so his social status and responsibilities are changed too. These changes negatively affect the emotional state of children, who are increasingly experiencing serious anxiety and fear. The article analyzes the interrelation and difference of these concepts, considers several theories of the causes of fear, as well as the influence of these emotional states on the child's personality. Positive and negative aspects of the influence of anxiety on the cognitive and educational activity of the junior schoolchildren were noted by authors. The authors also pay special attention to the role of parents and society in the development of increased anxiety of children at primary school age.

Keywords: anxiety, fear, stress, junior schoolchildren, anxiety and efficiency of activity, child-parent relations.

В возрастной и педагогической психологии младшему школьному возрасту уделяется особое внимание. В это время изменения претерпевают все сферы жизни ребенка, ведущей деятельностью которого становится учебная, в связи с этим меняется его социальный статус и обязанности. Подобные перемены оказывают существенное влияние на эмоциональную сферу ребенка. Благополучное психическое развитие детей в данном возрасте напрямую зависит от их эмоционального состояния. К сожалению, ситуация такова, что на современном этапе развития общества, типичными для младших школьников все чаще становятся отрицательные эмоциональные состояния тревоги и страха, препятствующие нормальному психическому состоянию и учебной деятельности детей.

Некоторые психологические или эмоциональные расстройства сопутствуют развитию каждого ребенка, и это нормально. У каждого человека есть присущий ему уровень базовой тревожности, который обусловлен биологически. Тревожность – это склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. У Салливана тревожность, помимо основного свойства личности, выступает еще и как один из факторов, определяющих ее развитие. Она возникает в детстве, вследствие соприкосновения с неблагоприятной социальной средой, и присутствует в течении всей жизни человека. Определяющей силой поведения человека и его «центральной потребностью», становится стремле-

ние избавиться от чувства беспокойства и тревоги.

С тревожностью самым непосредственным образом связано и такое понятие, как страх. Страх – отрицательное эмоциональное состояние, проявляющееся при получении субъектом информации о возможной угрозе его жизненному благополучию, о реальной или воображаемой опасности. Тем не менее, страх нельзя отождествлять с тревогой. Страх — это совершенно определенная, специфичная эмоция, заслуживающая выделения в отдельную категорию [4, с. 293]. Кэрролл Изард включил страх в свою классификацию базовых эмоций, которая основана на врожденных, генетических или физиологических компонентах. Эта отрицательная эмоция сигнализирует об опасности, которая может исходить от множества причин, как внутренних, так и внешних.

Мы живем во время кардинальных перемен, которые затрагивают многие аспекты нашей жизни. Одной из таких перемен можно назвать повышенный уровень ожиданий, которые мы вынуждены, под влиянием тех или иных требований и стандартов общества, предъявлять детям с раннего детства. Это давление мы оказываем на своих детей, начиная с детского сада, когда любая игра превращается в соревнование. И это продолжается, когда удовольствие от получения новых знаний становится борьбой за успех, а друзья – соперниками в этой борьбе. С возрастом подобный прессинг только увеличивается, и это подавляет их личность. С введением новых образовательных стандартов, школа стала намного меньше времени уделять воспитанию ребенка, и все больше – их интеллектуальному развитию, поставив его во главу. В

подобной обстановке утрачивается индивидуальность ребенка, и становятся важны только его способности и достижения. Все это негативно сказывается на его психическом состоянии.

Дети, которые идут в школу еще не освоили самоконтроль. Сама ситуация нахождения в непривычной для них среде вызывает у них тревогу или даже страх. Но помимо этого им также необходимо научиться дисциплине, отточить свои социальные навыки, завести друзей, контролировать агрессию, свои побуждения и эмоции. Не говоря уже о получении и усвоении знаний. Если учителя и родители не смогут поддержать детей в этот период и выбрать правильную модель поведения, эта ситуация может стать источником стресса.

Стресс – еще одно явление, напрямую связанное с тревогой и страхом. Стресс – сама по себе не плохая, естественная и даже необходимая реакция организма. Он позволяет нам учиться новому и сохранять работоспособность нашего мозга. Во всех основных теориях обучения существует стрессовый фактор. Но если стресс действительно мешает развитию, то это становится проблемой. Иногда при слишком высоком уровне стресса дети оказываются неспособными действовать. Однако, интересно отметить, что в то время, как для одних детей решением проблемы является снижение уровня стресса, другим, наоборот, нужно вызвать у себя сильную эмоциональную реакцию (например, страх или гнев), чтобы в полной мере мобилизовать свои силы и успешно проявить себя. Каждому человеку необходимо найти свой оптимальный уровень волнения и страха, при котором он показывает наилучшие результаты.

Младший школьный возраст – сложный период и для родителей. С одной стороны, ребенку нужны соответствующие возрасту ограничения, помощь и руководство. С другой – родители часто мешают учебному процессу идти своим чередом. Одними из самых частых оснований для развития тревожности можно считать завышенную требовательность к ребенку и диктаторский стиль воспитания, который не учитывает способности, интересы и склонности ребенка и блокирует его самостоятельность и активность. Выраженные проявления тревоги мы можем довольно часто наблюдать даже у тех детей, которые хорошо учатся, отличаются добросовестностью и требовательностью к себе, но ориентированных на оценки, а не на получение знаний.

Побуждать и заставлять ребенка делать то, что он не хочет, в корне не правильно. Самым важным для детей является создание и осознание внутреннего мотива. Чтобы побудить ребенка к действию и проявлению инициативы не стоит поощрять его материально, покупая ему игрушку или сладости, или, наказывая, лишая его чего-то. Просто скажите ему, как вы гордитесь им, и спросите, доволен ли он собой сам. Когда ребенок ожидает от вас только наказания, он не расскажет вам, чем он занимается, боясь вызвать неодобрение. Повторение подобной ситуации в дальнейшем вызывает раздражение или даже агрессивность со стороны ребенка, в основе которой лежит именно страх быть непринятым или непонятым. Если судить о ребенке по конкретному результату его действий, то его творческие способности снижаются из-за страха неудачи или неуверенности в собственных силах. Но если он видит, что вы интересуетесь и поддерживаете его начинания, это существенно снижает уровень тревожности.

Итак, между понятиями «тревожность» и «страх» существует значительная и неразрывная связь. И тот факт, что разделение значения и смысла этих терминов произошло только в начале XIX века, подтверждает это. Датский философ Сёрен Кьеркегор разграничил реакцию на конкретный страх, имеющий определенный объект, и неопределенный, безотчетный страх-тоску. До того времени понятие «страх» объединяло в себе характеристики как непосредственно страха, так и различных проявлений тревожности. Пауль Тиллих, в свою очередь

считал, что страх и тревога – неотъемлемо связаны между собой: «Жало страха – тревога, а тревога стремится стать страхом» [1, с. 31].

Наиболее распространенной на сегодняшний день является точка зрения, согласно которой страх рассматривается как реакция на конкретную, адекватную, реальную опасность, а тревожность – как переживание неопределенной, безобъектной, часто преувеличенной угрозы преимущественно воображаемого характера. Также, существует мнение, согласно которому страх больше воспринимается как угроза физическая, способная нанести урон нашему организму и жизни в целом, а тревожность – как психологическая угроза, при которой могут пострадать личностные особенности человека. Именно этой теории придерживался Н. В. Имедадзе, который считал, что тревожность является ответом на ситуацию возможной фрустрации социальных потребностей. Тем не менее, данная точка зрения не является единственной.

Так, Зигмунд Фрейд считал, что тревога также может быть определена существованием конкретного объекта, вызывающего ее. И даже если опасность не совсем ясна, это не значит, что тревога, вызванная ей, беспочвенна, ведь угроза может содержаться в бессознательном любого взрослого человека или ребенка. Именно по этой причине стоит выделить еще один фактор разграничения между тревогой и страхом, суть которого состоит в понимании *внешнего* или *внутреннего* объекта угрозы. Например, при наличии у человека какой-либо фобии, можно назвать конкретный ее источник, который объяснен влиянием извне и сосредоточен на определенном объекте или ситуации. Понятие же внутренней угрозы зависти от субъективного восприятия и оценки человеком окружающей действительности.

Сложность для разграничения этих понятий состоит также в том, что для одного человека какой-либо стимул может казаться опасным, вызывающим тревогу, а у другого не вызвать абсолютно никакой негативной реакции. Благодаря этому становится ясно, что анализатор опасности и ее уровня находится в самом человеке и зависит от его личностных и психических особенностей. Если объект отсутствует, или незначителен, или не представляет явной угрозы, реакцию на него следует рассматривать как иррациональную тревогу, на которую субъект реагирует так не силу объективных, вызывающих страх факторов, а в силу их значимости, зависящей от его психологической и физической организации.

Не столь важно точное определение, тревога или страх является состоянием предчувствия. Важно понимание того, что тревога по своей сути не имеет конкретного объекта. Появление чувства страха у ребенка можно проследить с момента его рождения. Несмотря на то, что младенца в первые дни и месяцы его жизни пугают громкие звуки, яркий свет и другие внешние раздражители, данный страх нельзя рассматривать как проявление чувства страха в чистом виде, это, скорее, рефлекс. В возрасте полугода ребенок начинает бояться незнакомых людей или отсутствие родителей, и именно с этого момента начинается отсчет появления именно «конкретных» страхов у ребенка, которые могут быть вызваны четко определенной ситуацией или предметом. Конкретные страхи имеют прямую связь с интеллектуальным развитием ребенка. Чем оно выше – тем больше у него страхов, поскольку именно уровень его интеллекта позволяет различить потенциальную опасность. И наоборот, после примерно 3 лет, количество «конкретных» страхов начинает снижаться по той же причине – дальнейшее умственное развитие позволяет ребенку находить способы выхода из ситуации страха, которых он раньше не осознавал.

Несмотря на то, что явления страха и тревожности носят отрицательный характер, они оказывают прямое влияние на способность человека принимать решения и результативность предпринятых им действий. Есть ос-

нования считать, что дети с высоким уровнем тревожности наиболее успешно справляются с выполнением легких задач, чем те, у кого уровень тревожности ниже. Этот факт объясняется тем, что актуальное состояние тревожности усиливается устойчивой ситуационной тревожностью и создает препятствие для успешного решения сложных задач. Однако, данный пример позволяет сделать вывод, что в определенных ситуациях необходимый, базовый уровень тревожности является стимулятором, который может помочь достигнуть максимально возможных результатов.

Существуют экспериментально подтвержденные данные о влиянии тревожности и на познавательную сферу. Так, повышенная тревожность приводит к снижению концентрации внимания. Находясь в тревожном состоянии, люди прежде всего обращают внимание на то, чего они боятся, или наоборот, желают. Прочая информация игнорируется. Это происходит потому, что когнитивная система человека во время переживания какой-либо эмоции функционирует особым способом, и обрабатывает именно ту информацию, которая является важной в данный период. Н.Б. Пасынкова отмечает, что при воздействии высокой личностной тревожности на интеллектуальную деятельность, происходит увеличение времени необходимого для восприятия и обработки информации, и снижение показателей успеваемости, а также уровня интеллектуального развития в целом. Ситуация контроля знаний вызывает стресс, и еще больше усугубляет положение. Высокий уровень тревожности также оказывает дезорганизующее влияние на деятельность посредством фиксации внимания на стрессовых элементах, что может носить характер длительного состояния. Избирательность внимания в сочетании с его концентрацией на релевантной информации определяют понятие «перцептивная бдительность» [5, с. 171]. Это состояние впоследствии перетекает в эмоциональное и умственное перенапряжение. Реакция на получение тревожной информации в данный момент может проявиться в отказе человека от активности, либо в усердном поиске информации для снижения неопределенности ситуации.

В.Н. Дружинин имеет другую точку зрения, и считает, что человек при повышенном уровне тревожности склонен к усилению поисковой активности. Опираясь на данные множества исследований, он полагает, что тревожность взаимосвязана со способностью создания большего количества гипотез, а также повышает общий уровень интеллекта. Повышенная чувствительность человека к внутреннему дискомфорту вызывает тревожное состояние, которое, в свою очередь, стимулирует умственную активность к поиску способов избавления от него. Также, согласно многофакторному личностному опроснику Кеттелла, высокий уровень личностной тревожности наряду с высоким уровнем интеллекта, способствует хорошей успеваемости ребенка в школе. То есть именно тревожное состояние человека мотивирует его к усилению умственной активности.

На основе имеющихся данных выделить расслабляющую и мобилизующую тревожность. Расслабляющая тревога оказывает парализующее воздействие на человека в наиболее важный момент, а то время как мобилизующая напротив, подталкивает его к активным действиям, на которые он не был способен в обычном состоянии. На это явление оказывают большое влияние детско-родительские отношения и стиль воспитания ребенка. Если в детстве ребенок подвергался чрезмерной опеке и был лишен возможности проявить самостоятельность, впоследствии он будет подвержен воздействию расслабляющей тревожности. Соответственно, дети, которые успешно справлялись с решением каких-либо задач самостоятельно, склонны переживать мобилизующую тревожность.

Как уже было сказано, уровень ожиданий, предъявляемых ребенку родителями, играет в данном случае

очень важную роль. Если требований к ребенку много и они явно превышают его возможности и способности, он будет чувствовать себя неуверенно и сомневаться в своих силах, ввиду невозможности выполнения им всех предъявленных ему задач. Подобные чувства он будет испытывать и в дальнейшем, отказываясь выполнять какие-либо задачи, боясь потерпеть неудачу и вызвать недовольство родителей. С течением времени такой ребенок будет проявлять все большее количество черт, присущих высокотреховой личности.

Психологи различают два типа личности: ориентированный на избегание неудачи и ориентированный на достижение успеха. Понятно, что в первом случае при решении какой-либо проблемы человек думает о том, как избежать неудачи, а во втором – как наиболее успешно решить эту проблему. И именно в детстве закладывается основа того, каким именно способом ребенок будет подходить к решению стоящих перед ним задач, будет ли он ориентирован на успех или провал. Несмотря на частое желание родителей развить в ребенке как можно больше способностей, иногда они все же прилагают чрезмерно много усилий, не понимая, что их требования завышены и не приносят пользы. Часто подобные ситуации связаны с неудовлетворенностью родителями собственными достижениями и неуверенностью в собственных силах. Из чего можно сделать вывод, что причина повышенной тревожности детей кроется в наличии таковой у их родителей.

Подводя итог, следует сказать о том, что побуждая ребенка к действию, каким-то достижениям, необходимо учитывать его возрастные и психологические возможности, и не выходить за их рамки. В противном случае, подобное чрезмерное давление вызывает у ребенка отрицательную реакцию, и развивает манеру поведения, направленную на избегание принятия активных действий в сложной, вызывающей тревогу ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Астапов, В.М. Тревожность у детей. / В.М. Астапов. – М.: Когито-Центр, 2008. – 240 с.
2. Баркан, А.Я. Практическая психология для родителей, или Как научиться понимать своего ребенка / А.Я. Баркан. – М.: АСТ Пресс, 2011. – 256 с.
3. Волков, Б.С. Детская психология: от рождения до школы / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.
4. Изард, Кэррол Психология эмоций / Кэррол Изард. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
5. Пасынкова Н.Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности // Психологический журнал 1996. Т. 17, № 1. С. 169-174.
6. Прихожан, А.М. Психология тревожности дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2009. – 280 с.

Статья поступила в редакцию 23.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

КОРРУПЦИЯ КАК ИСКУШЕНИЕ ПРЕДАТЕЛЬСТВОМ

© 2017

Фомин Максим Сергеевич, кандидат педагогических наук,
преподаватель кафедры Центр СПО*Новосибирский государственный университет экономики и управления
(630099, Россия, Новосибирск, улица Каменская, 56, e-mail: fomax@ngs.ru)*

Аннотация. Настоящая статья имеет целью рассмотрение злободневного, но ставшего привычным, явления обозначаемого словом «коррупция». Сегодня данное явление рассматривается обществом как негативное, опасное и губительное, что не подлежит сомнению. Проблема заключается в том, что в понимании сущности проблемы, а также в деле выработки методов преодоления этого вызова современности, имеется недостаток концептуальных представлений. Дело в том, что современники – от политиков до простых обывателей – в осмыслении сути проблемы опираются на банальные и простые установки, чего недостаточно для действенного решения вопроса. Именно по этой причине необходимо более широкое осмысление задачи. Для этого следует активнее и больше обращаться к идеям и опыту из таких областей знания как философия, педагогика и даже теология. Очевидно, что делать это следует осторожно и взвешенно. Именно это способно усилить и обогатить работу по искоренению коррупции в жизни человека и общества, пусть и не в полной мере, однако, существенно ослабив ее разрушительный и тлетворный потенциал.

Ключевые слова: коррупция, вызов, образование, предательство, искушение, философский взгляд, педагогический подход, богословские идеи, скрытое содержание понятия.

CORRUPTION AS A TEMPTATION BY BETRAYAL

© 2017

Fomin Maxim Sergeevich, candidate of pedagogical sciences,
professor of the faculty «Basic training»*Novosibirsk State University of Economics & Management
(630099, Russia, Novosibirsk, Kamenskaya st., 56, e-mail: fomax@ngs.ru)*

Abstract. The article takes as the aim a discussion of a burning problem, that however became an ordinary deal today, which is rendered by the word «corruption». Nowadays this phenomenon is considered to be negative, dangerous & harmful & this position is out of any speculation. The problem is that contemporaries suffer from a lack of conceptual vision when they try to work out their own understanding of the problem & the ways to overcome the challenge. The thing is that the majority of them – from politicians to ordinary men base their conclusions on simple & trivial focuses which are not enough to solve the problem. That is why this attempt is being made – to make the consideration of a modern challenge deeper & wider. When solving the question one should pay special attention to knowledge of philosophy, pedagogic & even of theology. It's clear that it should be made seriously & sensibly. This approach is able to strengthen attempts to prevent the phenomenon concerning life of a man & society in common. It is obvious that it is not possible to eradicate corruption totally, but the such integration of ideas of the spheres mentioned could reduce a destructive and corrupting potential of the challenge.

Keywords: corruption, challenge, education, betrayal, seduction, philosophical view, pedagogical approach, theological ideas, hidden sense of a notion.

В настоящее время слово «коррупция» настолько часто встречается и употребляется в медийном пространстве, что порой начинает складываться впечатление, что это не просто серьезный и опасный вызов современности, чреватый самыми тяжелыми, совсем неабстрактными и далекими последствиями, а просто фон современного информационно-событийного пространства, ставший необходимым, без которого уже делается как-то непривычно и скучно.

В это же время и в этой же атмосфере в отношении обозначенного явления в сознании людей сложилось его резкое неприятие, вызванное, однако, лишь *надоеданием, частотой мелькания*: постоянное акцентирование внимания на отдельных крупных и мелких фактах, выполненное в формате поверхностного (по объективным и субъективным причинам) освещения-информирования, уже вызывает озлобленность и отторжение, причиной которых оказывается ощущаемое людьми возрастание общего объема и потенциала растущего коррупционного кома, а также определенная беспомощность и даже обреченность с этой связью.

Ярким примером можно считать обсуждающуюся, т.е. преподающуюся населению посредством СМИ, информацию о крупном коррупционном скандале в МВД РФ, ясности и конкретики в котором по прошествии времени не прибавляется, но раздраженность и недовольство которым в обществе только возрастает, причем уже даже со стороны Генпрокуратуры РФ: «Бывший сотрудник ГУЭБиПК МВД России Дмитрий Захарченко отрицает, что найденные у его родственников и бывшей жены около 8 млрд. руб., а также 27 объектов элитной недвижимости, автомобили премиум-класса и золотые слитки стоимостью 9 млрд. руб. принадлежали ему и были получены преступным путем. «Захарченко жил на

зарплату сотрудника правоохранительных органов. Он не располагал такими денежными средствами, о которых говорит прокуратура и которые она хочет изъять», – цитирует ТАСС его адвоката Александра Горбатенко.

Мать и сестра Дмитрия Захарченко заявляют, что миллиарды рублей им кто-то подкинул. «Они сказали, что это не их – подкинули, такую версию они нам сейчас выдвигают. \$120 млн. – ничего себе подкинули!» – заявил представитель Генпрокуратуры в Никулинском суде Москвы, где решается вопрос о конфискации имущества. По данным ведомства, обе женщины работают педагогами, «их заработок несоизмерен полученному имуществу».

На текущей неделе Никулинский суд Москвы провел подготовительное заседание к рассмотрению гражданского иска Генпрокуратуры к Дмитрию Захарченко и его родственникам. Надзорное ведомство требует обратить в пользу государства все арестованное у полковника и его родни имущество и изъятые при обысках деньги. Защита ответчиков выражает недоумение по поводу требований Генпрокуратуры: по словам адвокатов, Дмитрию Захарченко инкриминируют получение преступным путем 55 млн. руб., а в доход государства надзорщики хотят обратить 9 млрд. руб. не установленного пока происхождения» [1].

Это приводит к тому, что уже от самого употребления термина «коррупция», современника, в прямом смысле слова, начинает коробить, примерно в той же степени и мере как это еще совсем недавно было в случае с использованием понятия «реформа/реформы», драматизм и последствия реализации которых в российской действительности, глубоко и надолго дискредитировали и само слово, и саму деятельность в данном направлении.

Очевидно, что обозначенное выше – это несколько

иное неприятие и несколько иное раздражение, если их оценивать не просто с психологической, но моральной и нравственной точек зрения.

Не менее очевидно, что неприятие и раздражение тлетворным явлением важны и необходимы, однако, современникам отдаленно и контурно представляется, ощущается, что они должны быть иного характера...

В связи с этим и возникает вопрос: «Что должно стоять за контр-коррупционным отношением и восприятием явления?». Или: «Что именно должно порождать неприятие и раздражение?».

Ставя вопрос подобным образом, приходится исходить из того, что в настоящее время за многими и многими, широко употребляемыми современниками понятиями, стоят не глубинные концептуальные смыслы, а всего лишь поверхностные, достаточно банальные, устоявшиеся в суеде повседневности идеи и представления, которые к тому же сегодня часто и активно моделируются и модерируются медийными средствами и технологиями, что закономерно и неизбежно, почему и обязывает граждан России разбираться в их сущности, происхождении и целях.

Ключевой задачей сегодняшнего дня должна стать концептуализация, идейно-смысловая нагрузка и наполнение самого понятия, формы, за которой скрывается содержание, которые должны быть переориентированы с восприятия и оценки проблемы *вообще*, в восприятие и оценку проблемы *конкретным* человеком, причем, прежде всего, касательно самого себя.

Иными словами, важно перейти с уровня абстрактных общечеловеческих ценностей, на уровень самого себя: «Видите ли-с, любить общечеловека – значит неверно уж презирать, а подчас и ненавидеть стоящего подле себя настоящего человека» [2, с. 31] – убедительный довод Ф.М. Достоевского для первого случая и краткая, но емкая максима *cognosce te ipsum* (познай себя самого – лат.) для второго.

Причина в том, что *коррупция-вообще, коррупция-далеко* – это совсем не то, кардинально не то, нежели *коррупция-рядом, коррупция-я*.

Представляется, что в целях генерирования в сознании современников сформулированного выше восприятия и отношения к актуальному вызову, а речь должна идти именно о формировании как целенаправленной, методически и технологически подкрепленной профессиональной деятельности субъектов идеолого-ценностного фронта – учителей школ и преподавателей колледжей и вузов – необходимо и важно вводить в оборот и привязывать к анализируемому понятию «коррупция», по мимо всего прочего, две важные категории, а именно «*искушение*» и «*предательство*», которые субъектам образовательно-воспитательной деятельности должно раскрывать своим подопечным, воспитуемым, пасомым не в банально-обывательско-простом измерении, но широким философском спектре (в данном случае расширение обосновано и допустимо, т.к. само слово «*философия*» переводится с греческого языка как «любовь к мудрости», что не является секретом, однако, как показывает практика, является неизвестным фактом для многих и многих современников, особенно молодых граждан России – студентов, а также выпускников, вышедших в самостоятельную взрослую жизнь из стен учебного заведения), куда могут и должны войти собственно философские, психолого-педагогические, культурологические и даже богословские мотивы.

Действительно, когда сегодня современнику приходится встречаться с указанными понятиями, а именно «*искушение*» и «*предательство*», в его сознании, вероятнее всего, сразу же возникает четкое и устойчивое соотношение с определенной сферой и соответствующее ей восприятие сути и смысла явлений.

Вероятнее всего, что в первом случае возникает ассоциация с религиозной плоскостью, а во втором – с войной и боевыми действиями, что, конечно, верно, однако,

односторонность, а не многополярность не позволяет преодолеть, расширить рамки банального, а, значит, обогатить уже знакомое.

Философский взгляд дает возможность интерпретировать и трансформировать известное в нечто новое, которое, естественно, возможно и рождается не на пустом идейном месте.

Коррупцию действительно можно и должно рассматривать как предательство интересов, однако, не интересов, выходящих за рамки тактического измерения, уровня, т.е. тех, которые обозримы невооруженным глазом, которые прямо и непосредственно затрагивают того, кто решается на такой поступок, а каких-то иных.

Коррупция – предательство, сдача стратегического измерения, т.е. того, что не видимо человеку в данный момент, момент разрешения важной задачи текущей ситуации, который закрывает собой и не позволяет проникнуть мысленным взором несуществующее тогда иначе-возможное, которое так или иначе, но будет обусловлено творимым в тот – настоящий – момент.

Важно понимать, что само действие – коррупционный акт – есть следствие выбора одного конкретного решения, обобщенно передаваемого возникающей дилеммой: *взять/не взять что-либо*.

Очевидно, что в данном случае реальностью становится второй вариант, но это и означает предательство первого варианта, его сдачу.

Причина этого видится не столько в здравом и хладнокровном расчете баланса перспектив и вариантов, которые человек, во-первых, не в состоянии смоделировать в полном, исчерпывающем объеме, а, во-вторых, которые человек не может видеть в силу того, что в тот момент он пребывает в ирреальности и моделировании иначе-возможного в свете второго варианта решения возникшей (указанной выше) дилеммы.

Причина заключается именно в искушении чем-то, которое понимается в самом широком смысле. Это может быть и ситуация, и объект, и ощущение, и расчет...

Искушение – это поступок вопреки истине, объективности, реальности, осознанию, которые человек на мгновение (которого, однако, достаточно для перехода нереальности в реальность, т.е. поступок) разрешил самому себе, т.е. которые он как бы лично пере-одолевал, пере-дал, как бы вырвался из обусловленности ими (данная реальная ситуация, положение дел).

В таком случае ситуация осложняется и драматизируется тем, что иначе-возможное, которого еще нет, рождается не на основе реальности должного, например, служебного регламента, устава, инструкции, должности, объективной ситуации, а из всего того, что обратно им сути и смыслу, т.е. их предательства, коррупции, чем может быть не только взятка, но попущение, неделание, согласие и прочее.

Кроме того, важно понимать, что в случае с коррупцией в сознании и душе человека блокируется, забывается и не учитывается то обстоятельство, что все пере-одолеваемое и пере-ступаемое им, все, из чего он как бы вырывается, на самом деле остается тем, что оно есть и так, как оно есть.

Чтобы яснее понять смысл сказанного, необходимо провести параллель с религиозной сферой жизни человека, возможность и неизбежность которой в рассматриваемой проблематике заявлялась изначально.

В данном случае следует вспомнить такое понятие как «заповедь», которое в указанной плоскости используется в словосочетании «заповедь Бога». Оно означает, исходя даже из самой формы слова, нечто, что было поведано, раскрыто человеку об устройстве и естестве объекта или явления, причем, отличительной чертой заповеди является то, что в силу своей открывающей, поведывающей сути и функции, она носит добровольный характер ее исполнения или следования ей, что в полной мере зависит от самого человека, в частности, от того, искушается ли он совершением противного тому, что ока-

залось известным ему.

В качестве подтверждения справедливости сказанного, а также придания большей весомости, следует привести вполне философские, т.е. мудрые, размышления религиозного деятеля, просветителя XIX века Феофана Затворника, который, в частности, писал следующее: «Грех есть преступление, или нарушение закона. Но закон сам в себе остается неизменным. Он разоряется только и нарушается в лице грешащего. Например, неверие есть нарушение закона веры в Бога; но и Бог, и вера сами по себе остаются неприкосновенными» [3, с. 146] и далее «грех собственно в развращении воли, по коему и знаем, что должно делать, но не делаем, потому что не хотим» [3, с. 146]. Наконец, «грех есть преступление заповеди, повелевающей или запрещающей что-либо делать, преступление произвольное, непринужденное. «...» Посему, когда делаем что не должно, творим грех и, когда не делаем, что должно, тоже творим грех» [3, с. 150].

Приведенные выше мысли в полной мере могут быть применимы и к рассматриваемому, вполне светскому вопросу – проблеме коррупции, т.к. в них прекрасно раскрыта сущность искушения преступлением.

Отличительной особенностью является только тот факт, что сформулированы они были человеком, непосредственно причастным религиозно-духовному миру – монахом, священнослужителем, по смерти причисленным русской православной церковью к лику святых. Однако данное обстоятельство только еще сильнее подчеркивает неизбежность перехода мысли и сознания человека в предельную плоскость – ту, где перед ним поднимается проблема Бога.

Важно подчеркнуть, что указанная перспектива оказывается непрестанно сопутствующей человеку, которую он, однако, зачастую, старается преодолеть или даже предать, т.е. коррумпировать.

Очевидно, что поддавшись искушению на уровне мысли, в духовной плоскости, причем, на самом высоком уровне, т.е. преступлению духовных законов, существующих и действующих в равной мере законам физическим или экономическим, вполне естественным и закономерным оказывается практическое действие в своей реальной жизни на занимаемом участке. В таком случае это и есть те самые акты и факты коррупции: шололадка, зачет, подпись, согласование, денежная сумма, «понарошка» и прочее.

Убедительным аргументом в пользу того, что духовная оказывается непрестанно сопутствующей человеку, можно считать слова великого русского писателя-мыслителя Ф.М. Достоевского, который на сей счет писал следующее: ««...Никаким развратом, никаким давлением и никаким унижением не истребишь, не замортишь и не искоренишь в сердце народа нашего жажду правды, ибо эта жажда ему дороже всего. Он может страшно упасть; но в моменты самого полного своего безобразия он всегда будет помнить, что он всего только безобразник и более ничего; но что есть где-то высшая правда и что это правд выше всего» [2, с. 52].

Подводя итог сказанному, должно отметить и подчеркнуть следующее.

Устойчивость и способность человека противостоять искушениям (равно как и неустойчивость и неспособность) каковым, в частности, исходя из сказанного, в полной мере является проблема коррупции – свойства приходящие, т.е. формируемые. Огромную роль в этом могут и должны играть наставники, учителя, преподаватели, которые могут и должны переводить рассмотрение проблемы с банального уровня на уровень концептуальный, приращивать и углублять смысловое поле понятий, в т.ч. такого как «коррупция», возможный подход к осмыслению и отягчению которого, был предпринят в настоящей статье.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Полковник Захарченко отрёкся от имущества на Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

9 млрд. рублей [электронный ресурс] // Коммерсант. ru, 2017 – Режим доступа : <https://www.kommersant.ru/doc/3465361>, свободный

2. Достоевский Ф.М. Дневник писателя. – СПб.: Лениздат, 1999

3. Феофан (Затворник) «Начертание христианского нравоучения», – М.: Правило веры, 1998

Статья поступила в редакцию 17.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.6 (571.6)

РОЛЬ ВУЗОВСКОЙ НАУКИ В РАЗВИТИИ ЭКОНОМИКИ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА В 1920-60 ГГ

© 2017

Хисамутдинова Наталья Владимировна, доктор исторических наук,
профессор кафедры межкультурных коммуникаций
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690600, Россия, Владивосток, ул. Гоголя, 41, e-mail: natalya.khisamutdinova@vvsu.ru)

Аннотация. В статье обосновывается роль высшего технического образования российской территории Дальнего Востока в развитии экономики региона. На примере связей технических вузов с промышленными предприятиями прослеживаются направления проводимой преподавателями научно-исследовательской работы, имевшие наибольшее значение для экономического роста отдаленной российской территории. Среди них изучение и учет природных богатств Дальнего Востока, поиск оптимальных методов их добычи и переработки, разработка и внедрение в производство передовых технологий, способы производства продуктов питания на основе местного сырья, определение условий хранения сельскохозяйственной продукции, химизация земледелия, механизация сельскохозяйственных работ и др. Выделены факторы, способствовавшие повышению роли высшей школы в развитии экономики Дальнего Востока, в том числе слабая изученность региона на фоне отсутствия научно-исследовательских организаций и появление на Дальнем Востоке в числе беженцев Гражданской войны крупных научных сил, сосредоточенных главным образом в высших учебных заведениях. Обращено внимание на администрирование научно-исследовательской работы в высших учебных заведениях Дальнего Востока, описаны исследования, проводимые в рамках Дальневосточного краевого научно-исследовательского института и Производственного бюро, работавших при ГДУ до 1930 г., Дальневосточного совета по координации и планированию научно-исследовательской работы по техническим и естественным наукам, созданного при ДВПИ в 1961 г. Статья основана на архивных неопубликованных материалах и работах участников описываемого процесса.

Ключевые слова: высшее техническое образование, российский Дальний Восток, Дальневосточный университет, научно-исследовательская работа в вузе, региональная экономика, Производственное бюро.

**UNIVERSITY SCIENCE AND THE DEVELOPMENT OF THE FAR-EASTERN
ECONOMY IN THE 1920S-60S**

© 2017

Khisamutdinova Natalia Vladimirovna, doctor of history, professor,
Intercultural Communication Department
Vladivostok State University of Economics and Services
(690600, Russia, Vladivostok, street Gogolia, 41, e-mail: natalya.khisamutdinova@vvsu.ru)

Abstract. The article reveals the role of higher technical education in the Russian Far East in the region's economy development. Multiple examples of the relations between technical institutes and industrial enterprises demonstrate quite vividly the directions of the regional higher school academic staff's research, which was of greatest importance for the economic growth in the remote Russian territory. Among them, there are study and monitoring of the natural resources in the Far East, searching optimal methods for their extraction and processing, development and introduction of advanced technologies, producing food products based on local raw materials, looking for storage conditions for agricultural products, using chemistry and machines in agriculture. The author shows factors that contributed to the great role of higher education in the economic development of the Far East. They include, first, a low level of knowledge about the region which was the result of extremely small number of research organizations, and, secondly, large scientific forces appearance in the Far East among the Civil War refugees, who concentrated mainly in higher educational institutions. Attention has been paid to the administration of researches in the Far Eastern higher school, e.g. the activities at the Far Eastern Regional Research Institute and the Industrial Bureau organized at the Far Eastern University, and the Far Eastern Council for technical and nature sciences coordination and planning that existed at the Polytechnic Institute since 1961. The article is based on the archive unpublished materials as well as researchers' publications that described their work.

Keywords: higher technical education, Russian Far East, Far Eastern University, Civil War refugees, scientific research at the university, regional economy, Industrial Bureau.

Высшее техническое образование неразрывно связано с экономикой, и на протяжении многих лет политика государства в области высшей школы в значительной степени определяется экономическими потребностями страны. Как только в России после Гражданской войны обозначился дефицит инженерных кадров, сроки обучения в технических вузах сократили до трех лет. Дефицит средств в этот период заставил согласовывать преподавание с потребностями народного хозяйства, усилив специализацию обучения в ущерб общенаучным знаниям. Стремление властей создать «красный» инженерный корпус, преданный советскому строю, в значительной степени ограничило вход в технические вузы выходцам из непролетарских семей. В настоящее время техническим вузам отводится важная роль научно-исследовательской базы, где развиваются новые научные направления в области техники и апробируются инновации [1, с. 11].

Установление деловых связей вузов с народным хозяйством и положительные последствия этого процесса хорошо прослеживаются на примере высшего технического образования Дальнего Востока. В первую очередь, это обусловлено тем, что здесь с начала XX в. и до 1960-х гг. крупные научно-технические силы были сосредото-

чены в вузах, что и определило ведущую роль местной высшей школы в развитии науки и техники региона. Во-вторых, потребности самого Дальнего Востока в научных исследованиях были выше, чем в других местах, в связи с проблемами усиленной колонизации на фоне слабой изученности региона. Уже для первого вуза технического профиля, Высшего владивостокского политехникума (открыт в 1918, с 1919 – Владивостокский политехнический институт) наряду с образовательной была характерна производственная функция, которая заключалась в выполнении научно-технической работы по запросам предприятий и организаций.

Хотя исследования этого периода носили в основном прикладной характер и имели целью решение конкретных производственных задач, преподаватели использовали эту возможность для получения новых данных и воспитания у студентов интереса к научному поиску. Так, изучая в 1920 г. Сучанский угольный бассейн (ныне г. Партизанск), горный инженер М.К. Елиашевич не только ответил на вопросы эксплуатационников, но и дал общую картину тектоники месторождения, составил точные геологические разрезы районов добычи угля, определил мощность и качество угленосных отложений в районе каждой шахты, произвел подсчет запасов всего

месторождения, а также открыл новые промышленные пласты [2, с. 5]. Позднее на этих местах были созданы шахты, где вплоть до недавнего времени велась добыча высококачественных углей.

В изучении месторождений полезных ископаемых и других природных богатств Дальнего Востока участвовали и другие преподаватели: геологи П.П. Гудков, М.А. Павлов, А.И. Козлов, И.А. Преображенский, палеоботаник А.Н. Криштофович, химики Б.П. Пентегов, Е.И. Любарский, Ю.В. Бранке. Они оказались на Дальнем Востоке в числе беженцев Гражданской войны и стремились на новом месте найти применение своим силам. Их работы положили начало собственно дальневосточным исследованиям месторождений полезных ископаемых и созданию первых научных школ, в которых наравне с преподавателями участвовали и студенты.

Содружество производства и вузовских научных сил укрепилось после окончания Гражданской войны. Направления исследований в Государственном дальневосточном университете (ГДУ), в рамках которого в 1923 г. были объединены все дальневосточные вузы, определялись требованием «...признать необходимым максимальную увязку учебных дисциплин, а также научно-исследовательской работы ГДУ с вопросами хозяйственного строительства края, использовать научных работников и лабораторий ГДУ для консультации по важнейшим вопросам, обеспечивая эту работу необходимой помощью» [3, л. 26]. С июня 1924 г. эта работа проводилась в рамках Дальневосточного краевого научно-исследовательского института (ДВКНИИ), открытого при ГДУ и ставшего краевым центром по связи научных исследований с производством. «...теснейшая, органическая связь с производством в его различных видах и формах дает прочную практическую установку для всей университетской работы...», – так характеризовал главную задачу ДВКНИИ помощник директора ГДУ по учебной части А.П. Георгиевский [4, с. 147].

Основные задачи возлагались на отдел «Промышленность», которым руководил профессор технического факультета ГДУ Б.П. Пентегов. Среди первоочередных задач сотрудников называли изучение дальневосточных месторождений полезных ископаемых, разработку и внедрение в производство новых технологий, поиск дешевых способов консервирования рыбы и производства других продуктов питания из местного сырья. Уделялось внимание и сельскому хозяйству: изучали химический состав почв разрабатывали вопросы заготовки кормов, производства удобрений из морских водорослей, проводили опыты в области химизации земледелия [5, с. 17].

Так, в 1924–1926 гг. изучая каменный уголь, Б.П. Пентегов вместе с другими преподавателями и студентами провел более 250 анализов углей месторождений практически всего дальневосточного региона, от Монголии до Анадыря. Результатом этой громадной работы стала подробная классификация углей и прогнозы по их использованию [6, с. 205]. В дальнейшем спектр исследований был расширен: помимо углей стали изучать и другие полезные ископаемые региона, в частности, золото и мышьяк [7, с. 24].

Развитие новой для Дальнего Востока жироперерабатывающей промышленности потребовало от химиков внимания вопросам использования местных масличных растений, а также переработки жира морских животных и рыбы. Интересно, что уже тогда в ДВКНИИ изучались способы получения молока из соевых бобов. Из жира сардины-ивасы, основного объекта рыбного промысла начала 1930-х гг., был разработан способ приготовления лака для покрытия внутренней части консервных банок, а также олифы, мыла, пропитки для спецодежды [7, с. 21–23].

Большое народнохозяйственное значение имели исследования, проводившиеся в лабораториях сварки, металлографии и сопротивления материалов, которые

имелись только в ГДУ и выполняли экспертные исследования, инженерные расчеты и проектирование по заявкам всего региона, Особую известность приобрели разработки в области электросварки под руководством профессора В.П. Вологодина, который в 1920 г. организовал на Дальзаводе, крупнейшем судоремонтном предприятии региона, электросварочную мастерскую и впервые применил сварку в судоремонте. Здесь впервые в СССР стали использовать электросварку для производства цельносварных судов и постройки крупногабаритных железных конструкций [8].

К работам по внедрению сварки в производство были подключены многие преподаватели и студенты-старшекурсники технического факультета ГДУ. Расчеты для проектирования сварных конструкций производила лаборатория сопротивления материалов (С.А. Данилов), а работы М.В. Куликова и его учеников позволили выработать рекомендации по ремонту судовых энергетических установок и механизмов с применением сварки.

В 1927 г. по инициативе Вологодина при ГДУ создали Производственное бюро. Имея тесные связи со всеми крупными предприятиями и организациями Дальнего Востока, оно координировало работы прикладного характера. Примечательно, что при тотальном планировании сверху всех направлений работы вузов, преподаватели сохраняли относительную свободу в выборе тематики своих исследований. Так, основатель и заведующий лабораторией механической технологии ГДУ В.С. Соколов первым на Дальнем Востоке начал исследования в области машиностроения и металлообработки. Вместе со студентами он провел масштабную работу по проверке режущих инструментов, применяемых на приморских предприятиях, и подготовил рекомендации по увеличению срока их службы. Радиолоборатория ГДУ под руководством М.Н. Головщикова, выполняя заказ связистов, занималась разработкой передающих и принимающих радиостанций. Это в значительной мере способствовало тому, что с января 1926 г. в Приморье стало широко распространяться радиовещание – со значительным опережением по сравнению с другими районами (9, с. 42, 106). Руководитель лаборатории органической химической технологии Е.И. Любарский вместе с коллегами разработал технологию производства скипидара и канифоли на основе местного сырья, а в 1928 г. химики смогли получить хвойные масла из пихты, ели и кедра, а также эфирные масла из 11 видов дальневосточных эфирносов [7, с. 24].

Содружество с производством продолжилось и после выделения в 1930 г. технического факультета ГДУ в самостоятельный Дальневосточный политехнический институт (ДВПИ). Особенно большую пользу оно принесло народному хозяйству региона в годы Великой Отечественной войны и послевоенный период, когда рекомендации научных работников вуза позволяли обеспечить средства и уверенно эксплуатировать оборудование, которое ничем нельзя было заменить. Так, разработки кораблестроительного факультета по прочности корпусов судов помогли продлить срок эксплуатации «краболов» на четыре – пять лет без значительных затрат на их ремонт. Важной темой для горного факультета стала экспертиза месторождений силикатного стеклового сырья. Геолого-поисковая работа на побережье Японского моря позволила выявить наиболее перспективные для стеклольной промышленности месторождения прибрежных песков [10, лл. 2–6]. Важные работы в области строительства проводились не только в ДВПИ, но и Хабаровском институте инженеров железнодорожного транспорта, открытом в 1939 г. Профессор А.В. Паталеев (ХабИИЖТ) руководил работами по проектированию и эксплуатации сооружений в условиях сурового климата и многолетней мерзлоты. Изучение доцентом М.Г. Органовым (ДВПИ) физико-технических свойств рыхлых горных пород имело большое значение для промышленного и гражданского строительства.

До конца 1960-х гг. дальневосточные предприятия могли получить научные рекомендации только от вузов: академические и отраслевые научно-исследовательские учреждения в регионе только создавались. В Комсомольском-на-Амуре политехническом институте (открыт в 1955), в частности, около 60% разработок предназначалось для судостроительной промышленности, 30% – для авиационной. Награды министерств, полученные вузом за эти работы, говорят об их актуальности [11, л. 128].

В Хабаровском политехническом институте (открыт в 1958 как Хабаровский автодорожный институт) до середины 1960-х гг. в основном разрабатывались дорожно-строительные темы. Открытие новых специальностей повлекло за собой помощь и другим отраслям. Научные исследования в Приморском сельскохозяйственном институте (Уссурийск) были связаны с созданием новых машин и механизмов для сельского хозяйства и обрабатывающих предприятий, а также с приспособлением стандартной техники к работе в специфических условиях Дальнего Востока.

В ДВПИ наряду с традиционными направлениями занялись исследованиями по новейшим проблемам науки: автоматическим системам управления производством, электронным приборам и системам. Так, с 1965 г. на кафедре технологии машиностроения стали применять, одной из первых в РСФСР, электронно-вычислительную технику для исследования, проектирования и управления технологическими процессами в машиностроении. Результаты этой работы, например, технологии для станков с числовым программным управлением, широко использовались на заводах Приморского края.

С 1961 г. вся научная работа в вузах проводилась в рамках Дальневосточного совета по координации и планированию научно-исследовательской работы по техническим и естественным наукам, созданного при ДВПИ по приказу министра высшего и среднего специального образования РСФСР и объединившего вузы региона и имевшиеся научно-исследовательские организации. На 13 экспертных комиссий (по машиностроению, химии и химической технологии, судостроению и судоремонту, лесного хозяйства и лесной промышленности, строительству и архитектуре, горному делу и пр.) возлагались задачи расширения научно-исследовательской работы, еще большего сближения ее с нуждами экономики региона. Увы, Совет не смог в полной мере выполнить свою задачу. С одной стороны этому мешала ведомственная разобщенность входящих в него учреждений. Но была и другая причина. В отличие от Производственного бюро, где инициаторами научно-исследовательской работы были сами исследователи, деятельность Совета регламентировалась и контролировалась сверху. Его функция ограничилась сбором планов и отчетов по научно-исследовательской работе отдельных вузов и подготовке обобщающих материалов для отчетов перед Москвой. Это лишало вузы инициативы и заставляло думать о весомости показателей. Так, заметна ориентация на выбор тем, выполнение которых не требовало больших усилий.

Тем не менее, несмотря на факторы, негативно влиявшие на научно-исследовательскую работу в технических вузах Дальнего Востока, в целом ее результаты говорят о большом вкладе профессорско-преподавательского состава в укрепление народного хозяйства региона. Хотя лишь у отдельных лиц научные интересы выходили за рамки прикладных исследований, именно на этот период приходится создание в технических вузах целого ряда научных школ, многие из которых функционируют и сегодня. Наряду с этим была создана система вовлечения студентов в научные исследования, которая также приносила свои плоды в виде раннего приобщения к профессиональной деятельности, что, по мнению современных исследователей, является необходимой частью эффективной профессиональной подготовки [12].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. 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.
2. Елиашевич М.К. Отчет по изучению Сучанского каменноугольного месторождения в районе современных эксплуатационных работ // Матер. по геологии и полезн. ископаемым Дальн. Востока. 1921. № 23. 37 с.
3. Государственный архив Приморского края (ГА-ПК). Ф. 52, оп. 1, д. 126, 48 л.
4. Георгиевский А.П. Дальневосточный Государственный университет за пятилетие 1922–1927 года // Экономич. жизнь Дальн. Вост. 1927, № 10. С. 141–148.
5. Бюллетень Краевого НИИ при ГДУ. 1925, № 1. 98 с. (Труды ГДУ, т. 2, вып. 1.).
6. Пентегов Б.П. Три года работы лаборатории общей физической и минерально-технической химии Государственного университета по изучению Дальнего Востока // Производит. силы Дальн. Востока. Хабаровск; Владивосток: Кн. дело, 1927. Вып. 6: Промышл. С. 201–223.
7. Пентегов Б.П. Исследовательская работа в области химии в ДВК за десять лет (1922–1932) // Вестник ДВФАН. 1932, № 1–2. С. 21–30.
8. Гундобин А.А., Турмов Г.П. Центр сварки на Дальнем Востоке : к 100-летию со дня рождения основателя сварочного производства В.П. Вологодина (1883–1951) // Наука и жизнь, 1983. № 9. С. 99–103.
9. Турмов Г.П., Хисамутдинова Н.В. У истоков высшей технической школы на Дальнем Востоке России: Материалы к биографиям. Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2010. 130 с.
10. ГАПК. Ф. 52, оп. 11, д. 490, 140 л.
11. ГАПК. Ф. 52, оп. 11, д. 437, 168 л.
12. Кочнева Е.М., Жарова Д.В., Костылева Е.А. Учебно-профессиональная деятельность студентов и ее специфика в контексте подготовки обучающихся вузе к проектированию своего профессионального будущего // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 362–368.

Статья поступила в редакцию 14.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 37.1

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ МОЛОДОГО ПОКОЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ИСКУССТВО
НАРОДНОГО ТАНЦА

© 2017

Цепляева Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры народного танца
Тюменский государственный институт культуры
(625003, Россия, Тюмень, ул. Республики 19, e-mail: cetata@mail.ru)

Аннотация. Актуальность выбранной темы статьи заключается в малоизученности вопроса воспитания толерантного поведения посредством народного танца. Целью статьи является предоставление характеристики понятию «толерантность», определение этого понятия в контексте хореографии, определение основных подходов к формированию толерантности через народный танец. Вопросы особенностей воспитания толерантности в современных социальных условиях изучали такие ученые как: Белова А.С., Бондырева С.К., Колесов Д.В. и пр. Проблематика отношения педагога-хореографа к воспитанию таких особых качеств как толерантность и терпимость в процессе преподавания танца была рассмотрена в работах: Аслановой М.А., Цепляевой Т.Н., Каримова М.А., Петровой А.И., Карпенко В.Н., Шастун А.С., Карпенко И.А., Титовой А.Ю. Несмотря на обширность круга уже проведенных исследований, тема воспитания толерантности посредством танца остается актуальной в связи с быстро меняющейся социальной средой. Данная статья посвящена специфике формирования толерантности в условиях современных трансформационных и глобализационных общественных процессов. Автором на основании литературного анализа рассматривается актуальность проблемы межнациональных отношений в настоящее время в рамках восприятия понятий толерантности и терпимости посредством народного танца. В ходе работы обозначена специфика воспитания толерантности в процессе преподавания хореографии профессиональным педагогом. Автор указывает на необходимость личностного полноценного восприятия педагогом-хореографом всех аспектов толерантности и терпимости. Выявлена и обоснована необходимость и возможность воспитания толерантной культуры у подрастающего поколения в процессе обучения хореографии.

Ключевые слова: толерантность, толерантная культура, хореография, народ, культура, танец, воспитание.

TEACHING TOLERANCE IN THE YOUNGER GENERATION THROUGH
THE ART OF FOLK DANCE

© 2017

Tsepiljaeva Tatyana Nikolaevna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, folk dance
Tyumen State Institute of Culture
(625003, Russia, Tyumen, Respubliki str. 19, e-mail: cetata@mail.ru)

Abstract. The relevance of the chosen topic of the article is the lack of knowledge of the issue of education of tolerant behavior through folk dance. The purpose of the article is to provide a characteristic of the concept of "tolerance", the definition of this concept in the context of choreography, the definition of the main approaches to the formation of tolerance through folk dance. Such issues as tolerance training in modern social conditions were studied by such scientists as Belova A.S., Bondyrev S.K., Kolesov D.V. etc. The problem of the teacher-choreographer's attitude toward the education of such special qualities as tolerance and tolerance in the process of dance teaching was considered in the works: Aslanova M.A., Tsepiljaeva T.N., Karimova M.A., Petrova A.I., Karpenko V.N., Shastun A.S., Karpenko I.A., Titova A.Yu. Despite the breadth of the range of studies already conducted, the theme of tolerance education through dance remains relevant regarding the rapidly changing social environment. This article is devoted to the specifics of the formation of tolerance in the conditions of modern transformational and globalization social processes. The author based on the literary analysis examines the relevance of the problem of interethnic relations now within the framework of the perception of the concepts of tolerance and tolerance through folk dance. While the work, the specific character of the education of tolerance in the process of teaching choreography by a professional teacher is indicated. The author points out the need for personal full-fledged perception by the teacher-choreographer of all aspects of tolerance and tolerance. The necessity and the possibility of cultivating a tolerant culture among the younger generation in the process of teaching choreography has been revealed and substantiated.

Keywords: tolerance, tolerant culture, choreography, people, culture, dance, education.

В настоящее время различные культуры, нации, социальные группы, отдельные люди, без взаимной толерантности сталкиваются между собой на почве нетерпимости и способны просто уничтожить друг друга. Толерантность сейчас в большей степени, чем когда бы то ни было в истории, не просто абстрактный философский идеал, а абсолютно практическое условие выживания.

В современном понимании толерантность не сводится просто к терпимости, под толерантностью понимается признание прав другой личности, принятие этой личности как себе равного, достойного и понимание, и сочувствие, принятие его таким, какой он есть и проявление готовности к взаимодействию с ним на основе взаимного уважения и согласия.

Рассматривая понятие «толерантность», следует отметить, что оно в общественном мнении появилось недавно, и до сих пор нет единого толкования, хотя существует множество гуманитарных подходов к его определению [1, с. 162]. В различных словарях толерантность толкуется по-разному, в разных науках и сферах жизнедеятельности имеет свое понимание.

Новые тенденции и интеграционные изменения, происходящие в системе воспитания и образования подрастающего поколения, побуждают работников школ и

ВУЗов направлять вектор своей деятельности в направлении гражданского воспитания молодежи. Государство основывается на конкретных принципах воспитания в школах, заказывает ВУзам подготовку конкурентоспособных на мировом рынке труда специалистов, имеющих высокий уровень гражданской воспитанности и активную жизненную позицию. Система отечественного образования приобретает новый смысл, реализация которого требует генерирования новых идей модернизации процесса гражданского воспитания подростков и молодежи. Реализация задач, ныне стоящих перед учебными заведениями, возможна при условии соответствующей организации управления воспитательной системой в целом и формирования толерантности в процессе гражданского воспитания подрастающего и формирующегося поколения в частности.

Толерантность (лат. *Tolerantia* стойкость, выносливость; терпимость; допуск, допустимое отклонение) это сложное интегративное качество личности; ценностная детерминанта политической культуры; механизм решения проблем сосуществования представителей разных рас, культур и тому подобное; положительная реакция на существование различий; социальное свойство, средство достижения общественного согласия; один из принципов гуманистического воспитания [2, с. 94].

В последние годы в обществе и сфере образования ведётся активная работа по культивированию толерантности. Принят соответствующий закон, утверждена и действует Федеральная целевая программа. Данный документ ставит своей задачей создание и внедрение в систему общественных устоявшихся норм толерантного поведения, которое, в свою очередь, влияет положительным образом на устойчивость поведения каждого индивида и социальных групп в целом во время конфликтной обстановки социальной напряженности как основы гражданского согласия в демократической современной стране. Создание открытого гражданского общества в РФ, прогресс демократических реформ обязаны иметь своей основой широкую социальную поддержку, консолидацию общества.

Проблема формирования толерантности как в профессиональном, так и в общечеловеческом масштабах была признана актуальной в 1995г. Генеральной Ассамблеей ООН. В рамках ее решения международное сообщество начало кампанию по мобилизации общественного мнения на обеспечение долгосрочного влияния во всех сферах, связанных с образованием, по толерантности. Данное направление имеет свое отражение в «Декларации принципов толерантности» [3], которая была подписана 16.11.1995 государствами членами ЮНЕСКО, включая и РФ. В Декларации обозначено следующее: «программы и политика в образовательной сфере необходимо направлять в сторону повышения уровня взаимопонимания, укрепления солидарности и толерантности в общении как между отдельными лицами, так и в межнациональных, социальных, культурных, религиозных и языковых группах, а также нациях». Также в документе указано следующее определение понятия толерантности: «Толерантность означает, что каждый индивид может придерживаться собственных убеждений и признает такое право за другими».

Толерантность как качество личности и феномен общественного бытия принадлежит к числу высших, базовых ценностей культуры. Толерантная культура подразумевает под собой особый взгляд и мировоззрение, предусматривающее понимание взаимосвязанности мира, разнообразия культур, идеологий и убеждений [4, с. 134]. Исходя из данного определения, можно сделать вывод, что формирование толерантной культуры у молодого поколения является самой важной педагогической задачей, так как на основе толерантной культуры формируется и сама толерантность как качество личности, направляющее всю практическую деятельность человека.

Если говорить о проблеме формирования толерантной культуры как об определенной системе установок и ценностей, можно сделать вывод, что человек может обрести их только приобщившись к культуре и искусству. И окунуться в этот мир ему поможет педагог, в частности педагог-хореограф. Разработка и реализация эффективной деятельности по воспитанию толерантности молодого поколения в качестве единственно верного направления к успешному и качественному построению взаимоотношений, сохранению стабильности и последующему развитию всего социума, будет осуществляться посредством прекрасного искусства - искусства танца.

Хореография – это мир красоты движения, звуков, световых красок, костюмов, то есть мир волшебного искусства. Этот вид искусства охватывает все больше сфер деятельности в духовной жизни нового поколения. Хореограф имеет значимую задачу, которая состоит в необходимости предоставить детям представление об общих закономерностях отражения действительности в хореографическом искусстве, конкретно выражающихся в связи форм и линий движений с жизненным содержанием, смыслом, чувством и настроением музыки; использовать специфические средства искусства танца вообще и народного танца в частности для гармонизации развития учащихся, расширения рамок культурного

и исторического образования детей, использовать этические особенности танца для воспитания нравственности, дисциплинированности, обучить танцевальной этикету и умению переносить культуру поведения и общения в танце на межличностное общение в повседневной жизни, воспитать культуру эмоций [5, с. 24].

Безусловно, что классический танец является основой хореографического искусства. Он воспитывает навык правильной осанки, гармонично развивая всё тело, раскрепощая движение. Включение классического тренажа в занятие способствует воспитанию опорно-двигательного аппарата, уравнивая право- и левостороннее развитие всех мышц корпуса и конечностей, развитию сложной координации движений, расширению двигательного диапазона, тренировке дыхательной и сердечно-сосудистой системы, повышая тем самым жизненную активность организма ребёнка. Классический танец несет в своей основе единство требований к его изучению абсолютно для всех.

Но сегодня нельзя воспитать человека - гуманиста, человека с серьезными духовными запросами, настоящего патриота без опоры на народное искусство и национальную культуру. К.Д. Ушинский говорил о том, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях.

Народная хореографическая культура явление полифункциональное, поэтому его эволюцию детерминируют многочисленные общественно-политические, социо- и этнокультурные факторы. С одной стороны, она развивалась в контексте общих закономерностей всемирной хореографической культуры, с другой, формировалась как отдельный феномен, со своими локальными межнациональными контактами [6, с. 51].

Воспитательное воздействие хореографического искусства заключается в его многоуровневой структуре, содержательном и образном разнообразии. Будучи составной традиционных праздников и повседневной жизни, танец аккумулирует художественно-исторический опыт поколений, отражает нравственные ценности человеческих взаимоотношений, богатство гражданских добродетелей [5, с. 25]. В процессе ознакомления с лучшими образцами хореографии дети получают корректную ориентацию в истории, культуре, традициях как родной страны, так и других. Это способствует формированию толерантного гражданина в его ценностном восприятии.

Народный танец переходит от исполнителя, к исполнителю, из поколения в поколение, из одной местности в другую, он обогащается, и тем самым достигает высокого художественного уровня и виртуозной техники. Образцы народной хореографии, изучаемые на занятиях, восстанавливают собственные этнические связи ребёнка, воспитывают этническую толерантность [7, с. 37].

Воспитание всесторонне и гармонично развитой личности также является одна из основных задач педагога - хореографа и способствует формированию толерантной культуры. Любой педагог - хореограф понимает важность данной задачи, выполняя ее, он стремится отыскать новые, неординарные, интересные методы работы с обучающимися. Например, расширение рамок постановочной работы. Приступая к постановочной работе, педагог рассказывает учащимся об истории, на основе которой делается постановка, о быте, костюмах, традициях, об образах и характерах, о мотивах их действий и т. д. Следующим, не менее интересным и информативным методом для обучающихся будет визуальный метод - просмотр специальных фильмов, посещение музеев изучение литературы. Так же воспитывать гармонично развитую личность возможно с помощью каких-либо мероприятий внутри коллектива, например: посвящение в хореографы, переход из младшей группы в старшую и т. д. Очень востребованным у подростков является про-

ведение совместных праздников в коллективе, встреч с талантливыми творческими людьми. И, на наш взгляд, самым интересным и зрелищным будет посещение концертных программ как профессиональных, так и любительских коллективов.

Ведущими методами и формами формирования толерантности в танце являются коллективные и групповые мероприятия. Создание ситуации «реальной ответственности» способствует формированию толерантности молодежи и их общественному поведению в различных жизненных ситуациях [6, с. 52]. К уровням развития толерантности в образовании относят: обучение толерантности; изучение и поддержка другой культуры; уважение к культурным различиям; утверждение и признание культурных различий.

Наиболее эффективным способом формирования толерантности является именно воспитание в танце, в народном танце. Роль преподавателя при этом достаточно высока: воспитывать в духе мира, уметь слушать, давать возможность самостоятельно решать проблемы, избегать жестких иерархических отношений, не допускать проявлений авторитаризма, поощрять совместную деятельность.

Педагогическими условиями обеспечения толерантности в хореографии являются: формирование толерантного пространства, которое характеризуется единством всех субъектов воспитательного процесса и форм организации танца, которые, с одной стороны, являются основными компонентами хореографической этики, а с другой основой, образцом нравственного воспитания молодежи. Культура общения в танце должна отражаться как постижение других в диалоге, как взаимопонимание, сочувствие и сопереживание, чувство партнерства; синергетическое мышление, которое позволяет воспринимать широкий спектр личностных качеств, индивидуальных и этнических проявлений человека; личностно ориентированный подход в хореографическом процессе, основой которого является отношения в системе «воспитатель-воспитанник» [1, с. 163].

Дисциплинированность, трудолюбие и терпение – те качества личности, которые необходимы не только в хореографическом классе, но и в быту, что интересно для нашего исследования. Эти качества также годами воспитываются педагогами-хореографами и определяют, в конечном итоге, успех во многих делах. Поэтому педагог-хореограф ответственен за то, каким человеком станет ребенок, переступивший порог класса и сделавший под его руководством первое па.

Таким образом, можно сделать вывод, что различные виды искусства танца, в особенности народный танец, формы занятий хореографией и те задачи, которые решаются педагогами-хореографами на этих занятиях способны воспитать личность готовую воспринимать различия, предусматривающие понимание взаимосвязанности мира, многообразия культур, идеологий и убеждений. Именно искусство народного танца решает самую важную педагогическую задачу, воспитывает и формирует толерантную культуру у молодого поколения. А на основе толерантной культуры формируется и сама толерантность как качество личности, направляющее всю практическую деятельность человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Карпенко В.Н., Шастун А.С., Карпенко И.А. Воспитание толерантности у детей средствами хореографии // Символ науки. – 2016. – № 6-2 (18). – С. 161-164.
2. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. — 240 с.
3. Декларация принципов терпимости: Принята резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/toleranc.shtml (Дата обращения: 06.12.17)
4. Титова А.Ю. Этнический танец как основа формирования толерантности у детей и подростков // Образование личности. – 2016. – № 2. – С. 132-137.

мирования толерантности у детей и подростков // Образование личности. – 2016. – № 2. – С. 132-137.

5. Каримов М.А., Петрова А.И. Народная хореография как эффективный инструмент формирования толерантности у школьников // Наука, образование и культура. – 2015. – № 2 (2). – С. 24-25.

6. Белова А.С. Межкультурный диалог и духовно-нравственное развитие личности средствами искусства // Педагогика искусства. – 2011. – № 4. – С. 48-53.

7. Асланова М.А., Цепляева Т.Н. Хореография как способ воспитания толерантности // Наука в современном мире. – М.: Центр научной мысли, 2017. – С. 35-39.

Статья поступила в редакцию 09.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 377

ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК ПРЕДИКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

© 2017

Димухаметов Рыфкат Салихович, доктор педагогических наук, профессор кафедры
социальной работы, педагогики и психологии

Столбова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
социальной работы, педагогики и психологии

Цилицкий Виталий Сергеевич, преподаватель кафедры специальной педагогики,
психологии и предметных методик, аспирант

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
(454080, Россия, Челябинск, проспект Ленина 69, e-mail: tsilitskyvs@mail.ru)*

Аннотация. В данной статье рассматриваются ценностные ориентации как предикторы формирования профессионального имиджа будущего педагога. Предикторы выступают исходной характеристикой индивида и его окружения, по которой осуществляется попытка предсказать другую (искомую) характеристику того же индивида. Ценностные ориентации выступают движителями деятельности педагога, определяют его интересы, склонность и отношение к профессии. Также они являются важной составляющей личности человека, поскольку способны определять его отношение и взаимодействие с социальным пространством. В свою очередь ценности регулируют и детерминируют поведенческие реакции индивида. Определение ценностных ориентаций определяют профессиональный имидж индивида. В статье проанализировано отношение социума к педагогическим профессиям и определено противоречие между необходимым и реальным престижем данной профессии. Особое внимание обращается на требования к педагогу, которые отражены в профессиональном стандарте для педагогов (воспитателей, учителей) в сфере дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования. На основе проведенного исследования авторами предлагается выделить ключевые ценностные ориентации, которые будут выступать наиболее значимыми предикторами для формирования профессионального имиджа педагога.

Ключевые слова: педагог, имидж, профессиональный имидж, профессия, ценности, ценностные ориентации, ценностные ориентиры, подготовка педагогов, профессиональное образование, предиктор, прогностические показатели, формирование профессионального имиджа.

VALUABLE ORIENTATION AS A PREDICTOR FOR FORMING THE PROFESSIONAL IMAGE OF THE FUTURE TEACHER

© 2017

Dimukhamedov Ryfkat Salikhovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department
of Social Work, Pedagogy and Psychology

Stolbova Elena Aleksandrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department
of Social Work, Pedagogy and Psychology

Tsilitsky Vitaliy Sergeevich, teacher of the department of special pedagogy, psychology
and subject methods, graduate student

*South Ural State Humanitarian-Pedagogical University
(454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue 69, e-mail: tsilitskyvs@mail.ru)*

Abstract. In this article, value orientations are considered as predictors of the formation of a professional image of the future teacher. Predictors are the initial characteristic of the individual and his environment, which attempts to predict another (sought-for) characteristic of the same individual. Value orientations act as motivators for the activity of the teacher, determine his interests, inclination and attitude towards the profession. They are also an important component of a person's personality, since they are able to determine his attitude and interaction with social space. In turn, values regulate and determine the behavioral reactions of the individual. The definition of value orientations determines the professional image of the individual. The article analyzes the attitude of society to pedagogical professions and determines the contradiction between the necessary and real prestige of this profession. Particular attention is paid to the requirements for the teacher, which are reflected in the professional standard for teachers (educators, teachers) in the field of preschool, primary general, basic general and secondary general education. Based on the study conducted by the authors, it is proposed to identify key value orientations that will be the most significant predictors for the formation of a professional image of the teacher.

Keywords: teacher, image, professional image, profession, values, value orientations, value orientations, teacher training, professional education, predictor, prognostic indicators, formation of professional image.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. В современных реалиях социально-экономических условий, научных открытий и значимости информационных коммуникаций педагог должен найти подход к каждому ребенку, имеющему свои психологические и интеллектуальные особенности. При этом для каждого важен его конкретный результат в рамках движения по индивидуальной образовательной траектории. Грамотно и корректно дать оценку этим достижениям сможет компетентное педагогическое сообщество.

На встрече в Кремле с лауреатами Всероссийского конкурса «Учитель года России» 5 октября 2016 года Президент РФ В.В. Путин, отметил, что основой нашего существования является воспитание детей, и в этом контексте он отмечает значимость профессии педагога. Тем не менее, профессия педагога не входит в число престижных и хорошо оплачиваемых, и, к сожалению, не вызывает уважения в социуме, в том числе среди учеников образовательных организаций.

Престиж профессии – это степень ее уважения в обществе. Он представляет собой оценку социальной значимости профессии, выработанную обществом, и является элементом представления о профессии, тесно связанным с социальным аспектом самоопределения. Также определяется на основании сложившейся системы ценностей и является феноменом общественного сознания, в котором отражается существующая в обществе иерархия профессий, складывающаяся из уровня образования, ответственности, величины оплаты труда и т.д. Для определения самых значимых и престижных профессий проводят десятки социологических исследований.

Молодое поколение, не имея личного профессионального опыта, копирует транслируемые семьей и обществом модели восприятия различных специальностей. Поэтому любые попытки изменить их представления о «престижности» или «непрестижности» определенных профессий не имеют высокой эффективности, если не меняется общественное мнение. Более

того, попытки манипуляции сознанием молодежи, склонных к подростковому негативизму, вызовут обратный эффект [1].

Можно отметить, что отношение к профессии в социуме также формируется через влияние в пространстве СМИ. Так, различные поисковые системы в пространстве интернета находят более 1 000 000 результатов связанных с ключевыми словами: «педагог», «учитель». На канале «YouTube» можно найти более 19 000 видеороликов о педагогических профессиях. За последний год среди наиболее популярных встречаются социально значимые, в которых отражаются ценностные ориентиры и подчеркивается значимость данной специальности, такие видео размещены в рамках педагогических конкурсов и смотров. Тем не менее, среди наиболее популярных встречаются видео снятые подростками, которые пародируют своих учителей и дают рекомендации своим сверстникам о «правильных» оправданиях «почему не сделал домашнее задание». Кроме этого, киноиндустрия российского и зарубежного производства очень часто выставляет «педагога» в образе не соответствующем реальной действительности. Учитель – представлен, как глупый, ленивый, нарушающий нормы морали, этики и даже закона, ценностные ориентации которого имеют исключительно гедонистическую направленность. Все это также способствует формированию негативного и пренебрежительного отношения к педагогическим профессиям среди подрастающего поколения.

Имидж педагога должен быть эталоном, примером поведения для своих учеников и для социума в целом. Роль педагога сложилась исторически, так как он выступает реальным «духовным мостом», связывающим прошлое с будущим, формирует не только систему знаний, умений и навыков учащихся, но главное – ценностное отношение к миру. Система ценностей составляет основу личности человека, основу его поведения и способа взаимодействия с окружающим миром. Анализ научной литературы показал сложность процесса формирования ценностей социума и их изменчивость в зависимости от экономического и культурного развития общества. В зависимости от уровня развития общества отношение к таким ценностям, как «знания», «образованность» имело существенные различия, что напрямую связано с отношением к педагогам.

Сегодня, необходимо отметить заинтересованность государства к подготовке и деятельности специалистов педагогических профессии и к личности педагога в целом. Так, в 2017 году был утвержден профессиональный стандарт для педагогов (воспитателей, учителей) в сфере дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, в котором дается характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности [2]. Данный документ детализирует конкретные знания и умения, которыми нужно владеть педагогическому работнику, а также подробно описывает его трудовые действия, которые разделены по модулям, соответствующим различным предметным областям.

А.С. Макаренко осмысливая вопросы о сущности педагогической деятельности и взаимосвязи индивидуальных особенностей и методической подготовленности учителя пришел к выводу о том, что в основе педагогической работы лежит идейная направленность, благородный моральный облик учителя, сознательное и одновременно с этим страстное отношение к своему делу, глубокое знание своего дела, а также овладение педагогической техникой [3].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В научной литературе, нормативно-правовой базе, стандартах и требо-

ваниях к педагогическим профессиям можно выделить общий элемент – ценностные ориентации. Именно ценностные ориентиры определяют деятельность педагога. Анализ научной литературы позволил выявить многих античных и зарубежных ученых занимающихся проблемами ценностей в различных науках, направления их исследований, касаются специфики данного феномена: Аристотель, Д. Белл, В. Виндельбанд, Л. Витгенштейн, Ф. Ницше, Г. Риккерт, Э. Тоффлер, Ж.-П. Сартр, Сенек, А. Швейцер, А. Шопенгауэр и др. Среди отечественных исследователей, изучающих данную проблему, следует отметить следующих известных философов и социологов: Е.В. Бродовская, Ф.М. Бородко, М.П. Бочарова, В. В. Гречаного, С.И. Гессена, П.С. Гуревича, Е.Л. Дубко, В.Н. Дугина, А. А. Ивина, Н.О. Лосского, О.В. Степанищенко, И.В. Соколова, К.А. Феофанова, В.Н. Шилов и др. [4]

Понятие «ориентация» определяется следующим образом: «от лат. *origens* – восток – определение своего положения в пространстве (первоначально к странам света, в частности к востоку); совокупность действий субъекта, направленных на оценку проблемной ситуации, ее обследование и планирование поведения; умение разбираться в окружающей обстановке, осведомленность в чем-либо». По отношению к человеку и свойственным ему характеристическим особенностям – «ориентир» рассматривается как движитель самопроявления развивающейся личности.

Формирование целей статьи (постановка задания). Направленность ориентиров определяется их ценностью. Ценность определяет значимость (направленность на созидание или разрушение) достижения целей для самосовершенствования личности и способности его конструктивно влиять на социокультурную среду жизнедеятельности. Понятие «ценность» было введено в XIX в. немецким философом и естествоиспытателем Рудольфом Германом Лотце закрепился вполне определенный смысл, который в общем смысле имеет следующее выражение: это специфически социальное определение объектов окружающего мира, выявляющее их положительное или отрицательное значение для человека и общества [4].

Изучение педагогических ценностей отражено в работах таких авторов как Б.М. Бим-Бад, М.В. Богуславский, Б. З. Вульф, И.Ф. Исаев, В.П. Кашин, А.В. Кирьякова, Б.Т. Лихачев, А. И. Мищенко, Л.В. Мосиенко, Н.Д. Никандров, Т.А. Ольховая, З.И. Равкин, В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова, Е.Н. Шиянов и др.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Ценностные ориентации у каждого человека в процессе его становления могут меняться. Они определяют деятельность педагога в его профессии. Именно ценностные являются предикторами формирования профессионального имиджа будущего педагога.

«Предиктор» (*predict* – предсказывать, прогнозировать) имеет «широкий» и «узкий» контекст. В «широком» смысле – это исходная характеристика индивида и его окружения, по которой осуществляется попытка предсказать другую (искомую) характеристику того же индивида. В «узком» – появляются дополнительные ограничения, которые могут быть связаны с количественным выражением и оценкой статистической достоверности прогноза [5]. Признаки или независимые переменные, используемые для построения предикторов, могут быть получены из двух основных источников: характеристики личности человека и факторов среды. К числу важных предикторов, которые оказывают влияние на формирование профессионального имиджа будущего педагога можно отнести: эмоциональная устойчивость, уровень притязаний, мотивация к выбору будущей профессии, самоконтроль, уровень притязаний, смысловые ориентации, коммуникативность и другие свойства. Эти и другие факторы

являются фундаментом развития потенциальных возможностей человека и его профессионального роста. Таким образом, сформированные в процессе обучения ценностные ориентации влияют на изменение других зависимых переменных (откликов) – формирование профессионального имиджа. [5]

Процесс формирования педагогического имиджа [6-9], как часть профессионального пути является кумулятивным, в ходе которого результат развития каждого предшествующего этапа, на котором формируются ресурсы и резервы, трансформируются и определенным образом переходят в следующий.

Прогнозирование траектории профессионального становления будущего педагога должна основываться на учете и анализе обширной информации, в первую очередь, о его ценностных ориентациях, и их проявлениях в его поведении и деятельности, интересах, и др.

Определение ценностных ориентаций как предикторов формирования профессионального имиджа будущего педагога будет способствовать в прогнозировании его профессиональной деятельности, выявления круга факторов, участвующих в его формировании.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Проанализировав психолого-педагогическую литературу и нормативно-правовые документы в отношении педагогической деятельности, можно выделить ряд ценностей, которые являются предикторами для формирования успешного профессионального имиджа педагога: стремление к получению удовольствия от добрых дел / любимых занятий, стремление к получению удовольствия от добрых дел / альтруизму, стремление к профессиональному самоопределению, стремление к развитию и самосовершенствованию, стремление к знаниям / быть образованным, стремление к здоровому образу жизни, стремление к лидерству, и др. Ценности должны носить созидательный, духовный, альтруистический, социальный характер. Противоположные же ценности у педагога: стремление человека к деньгам, власти и славе, и др., будут нести разрушительный характер для социума.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Информационно-справочный портал «Мой ориентир» Министерства образования Московской области // Режим доступа: <http://мой-ориентир.рф>
2. Консультант Плюс/ Утвержден профессиональный стандарт для педагогов (воспитателей, учителей) в сфере дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>
3. Егорычев А.М. Социальное становление человека: развитие, воспитание и социализация на смыслах и ценностях национальной культуры // Педагогическое образование и наука. 2016. №5. С. 78-84.
4. Столбова Е.А. Формирование основ ценностных ориентаций старших подростков в условиях поликультурной среды дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук/ Е.А. Столбова. М., 2015. 176 с.
5. Семенов Д.С. Психологические предикторы прогнозирования профессиональной деятельности // Фундаментальные исследования. 2015. № 2. С. 4333-4335
6. Савченко Н.В. Профессиональный имидж будущего учителя начальной школы как компонент культуры педагогической деятельности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2013. № 1. С. 36-39.
7. Бусыгина Т.А., Бусыгина А.Л. Влияние эмоциональности педагога на оценку студентами его педагогического имиджа // Самарский научный вестник. 2013. № 4 (5). С. 44-45.
8. Дианова Ю.А., Назаренко А.В. Формирование имиджа будущего педагога профессионального обучения средствами портфолио-технологии // XXI век:

итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 3. № 6 (28). С. 79-84.

9. Федосова И.В. Формирование педагогического имиджа у будущих специалистов сферы образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 162-166.

Статья публикуется при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по договору на выполнение НИР от 27.04.2017 г. № 16-523 по теме «Формирование профессионального имиджа будущих педагогов».

Статья поступила в редакцию 01.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ (НА ПРИМЕРЕ СЕВЕРО-КАВКАЗСКОГО РЕГИОНА)

© 2017

Цораева Фатима Николаевна, кандидат педагогических наук,

доцент кафедры начального и дошкольного образования

Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова
(362025, Россия, Владикавказ, улица Ватутина, 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Аннотация. Идеи возрождения национальной культуры и самосознания народа предполагают массовое к ней приобщение. Народному творчеству в его проявлениях в последнее время уделяется большое внимание: популяризируются народные песни и мотивы, ансамбли народных инструментов, фольклорного танца и пения, костюмы, выставки мастеров декоративно-прикладного творчества. Особых подходов в образовательных организациях в условиях демократизации общества и образования, деструктивных последствий кризисных явлений, феномена «потерянных поколений», требует национально-этническое патриотическое воспитание. Условием развития регионального образования на сегодняшний день является педагогическая реформа, имеющая место в Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения. Политика в области образования на региональном уровне сегодня заставляет находить качественно новые подходы и продолжает быть национальной. Попытки «уничтожить» национальную этническую идентичность ирреальны, и только вызовут обратные реакции. На каждый акт своего «уничтожения» она ответит возрождением. Введение этнокомпонента на уроках нравственно-эстетического цикла в школе и внеклассной деятельности является одним из основных условий сохранения и развития культурно-творческого образования нации, улучшения взаимоотношений и взаимодействий национальных культур народов, проживающих на территории России. Как же хочется верить, что в сердцах моих дорогих непосед, взойдут когда-нибудь те самые, когда-то посаженные мною семена, наполненные частичкой моей души и превратятся в огромное могучее дерево с цветущими плодами Творений во благо великой державы, страны России, моей родной Алании-Осетии, которыми восхитится все Человечество и в этом будет и моя заслуга.

Ключевые слова: этнорегиональный компонент, учитель музыки, искусство, творческая деятельность, региогнализация образования.

IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL-REGIONAL COMPONENT IN THE EDUCATIONAL- EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE TEACHER OF MUSIC (ON THE EXAMPLE OF THE NORTH-CAUCASUS REGION)

© 2017

Tsoraeva Fatima Nikolaevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor
of the department of primary and preschool education

North-Ossetian State University named after K.L. Khetagurov
(362025, Russia, Vladikavkaz, Vatutina St., 46, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. The ideas of the revival of the national culture and the self-awareness of the people presuppose a mass acquaintance to it. Folk art in its manifestations has recently received a lot of attention: popular songs and motifs, ensembles of folk instruments, folkloric dance and singing, costumes, exhibitions of masters of decorative and applied art are popularized. Special approaches in educational organizations in the conditions of the democratization of society and education, the destructive consequences of crisis phenomena, the phenomenon of «lost generations», requires national-ethnic patriotic education. The condition for the development of regional education today is the pedagogical reform that takes place in the federal state educational standards of the third generation. The educational policy at the regional level today makes us find qualitatively new approaches and continues to be national. Attempts to «destroy» national ethnic identity are surreal, and will only provoke back reactions. For each act of her «destruction» she will respond by rebirth. The introduction of an ethno-component in the lessons of the moral and aesthetic cycle in school and extracurricular activities is one of the main conditions for preserving and developing the cultural and creative education of the nation, improving the interrelationships and interactions of the national cultures of peoples living on the territory of Russia. How do you want to believe that in the hearts of my dear fidgets, someday those same seeds once planted by me, filled with a part of my soul, will emerge and turn into a huge mighty tree with the blooming fruits of the Creations for the benefit of the great power, the country of Russia, my native Alania-Ossetia, which all humanity will admire, and in this will be my merit.

Keywords: ethno-regional component, music teacher, art, creative activity, regional education system.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Существующие в настоящее время модели регионализации образования, законодательные и нормативные акты позволяют в полной мере и целенаправленно реализовать национальную политику в области непрерывного образования, определять пути и средства превращения общего образования в фактор социального прогресса различных сообществ. Тем не менее, проблема регионализации образования еще долгое время будет актуальной и востребованной.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», региональные документы обеспечили правовую основу становления национально-образовательных систем учебно-воспитательного процесса [1]. Основной идеей образования в России является этническая культура народов, ведущая их к общечеловеческим ценностям, к содружеству всех национальностей, проживающих на территории Российской Федерации. Документы ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы провоз-

глашают и призывают обеспечивать полномочиями и правами все национальные республики, находящиеся на территории Российской Федерации, без какой-либо дискриминации, независимо от языка, цвета кожи, религии, этнического происхождения, способствовать мировой образовательной практике, защищать и сохранять этнические меньшинства, их языки, традиции, культуру, искусство.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. В последние годы, как заметили многие исследователи (Н.А. Воитлева, Н.В. Карпук, Луганская Г.Б., А.В. Лысенко и др.), каждый регион наделяется правами и обязанностями определять собственную образовательную стратегию и тактику, опираясь на социокультурные условия [2, с. 234-239; 3, с. 42-43]. Разработка и реализация Федеральных программ модернизации развития образования с учетом этнокомпонентных особенностей невозможны без учета

исторических, политических (Л.В. Щедрина), экономических, географических, религиозных факторов, различных сфер сознания людей [4, с. 137-141].

В Республике Северная Осетия-Алания (РСО-Алания), в институтах воспитания, особое внимание уделяется регионализации возрождения и приобщения молодежи к культурному, духовному наследию народа (Н.Х. Сопоева) [5, с. 99-101], его истории, традициям, обычаям, религиозным воззрениям и верованиям осетинского народа, отражающимся в жанрах музыки, эпосе (Ф.Н. Цораева) [6, с. 186-189], его архаических истоках, наполненных глубоким философским смыслом и народной мудростью предков (Ф.К. Цаллагова) [7, с. 212-214], живших несколько веков назад.

Формирование целей статьи (постановка задания). Все компоненты народной культуры, включая фольклор, музыкальные, литературные, художественные жанры, обладают колоссальным, ничем незаменимым воспитательным и формирующим личность ребенка потенциалом, раскрывающим сущность содержания образования и обучения детей, их воспитание в духе нравственности. Важные образовательные и воспитательные задачи возлагаются на образовательные организации республики по созданию творческих кружков, секций, объединений, национальных театров, эстетических центров, вокальных групп, фольклорных и камерных хоров с исполнением национальной музыки. Основные нравственные правила, идеалы, понимание добра и зла, нормы общения, мировоззрение человека в процессе учебно-воспитательной деятельности находят отражения в аланике, мудрости народной, в культуре, фольклоре, искусстве. Региональная интеграция позволяет разработать и реализовать учителю авторскую национальную программу, с помощью интегрированных уроков и спектаклей, различной внеклассной деятельностью обучающихся общеобразовательных школ РСО-Алания.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В средней школе №38 нравственно-эстетическому воспитанию обучающихся, с учетом национально-регионального компонента, уделяется большое значение. Как учащимся, так и педагогам предоставляется возможность участия в создании новых творческих региональных этнопроектов, основной целью которых является приобщение и дальнейшее исследование многообразного мира национальной культуры, фольклора и искусства, духовного наследия осетинского народа, скифо-сармато-аланского мира (Ф.Н. Цораева) [8, с. 128-134]. По национальной тематике под руководством учителя учащиеся разрабатывают проекты исследовательских работ, представляющих новизну замысла, актуальность, теоретическую и практическую значимость. Обучающиеся имеют возможность защищать исследовательские работы в секциях научно-исследовательских конференций разного уровня: «Старт в науку», «Ступень в науку», «Галилео», «Созвездие интеллектуалов», «Шегреневские чтения» и др. Наибольшим интересом пользуются исследовательские проекты учащихся: «Генетическая связь осетинского народа с выдающимися личностями Мира», «Солнечно-огненный культ осетин в творчестве деятелей культуры и искусства Осетии», «Мотивы венгерских яссов в творчестве Ф.Листа», «Вокруг «Цоппай...», «Инструментарий осетинского народа». Продукты детского творчества обучающихся неоднократно были использованы в процессе учебно-воспитательной работы в учителями музыкального и изобразительного искусства, осетинской литературы, истории Осетии, классными руководителями [6]. В процессе изучения на уроках музыкального искусства культурных ценностей осетинского народа, ее глубокого постижения, молодежи передаются этико-эстетические ценности философской мудрости народного фольклора, архаика жанров танцевального и песенного творчества, формируется и раскрывается богатый внутренний мир личности, просыпается гене-

тическая память. Работа с обучающимися, вызывающая колоссальный интерес к своим истокам, народной мудрости, архаике танца, песенному творчеству, исконно-национальному инструментарию, сакральности осетинских мелодий и наигрышей разнообразна. В общеобразовательных учреждениях РСО-Алания на уроках нравственно-эстетического цикла, вместе с изучением русской и зарубежной культуры, большое значение уделяется знакомству детей с фольклором и музыкальным искусством осетинского народа. С целью воспитания гармонически развитой личности, средствами интегрированных уроков с использованием национально-регионального компонента изданы учебники и методические пособия с разработками интегрированных уроков и внеклассных мероприятий, с включением в них тематик из авторской программы «Скифо-сармато-аланский мир». Методические пособия «Творческий поиск», «Вдохновенные звуки фандыра», «Использование нартовского эпоса на уроках музыкального искусства в школе», «Резван Каурбекович Цорионти», «Таинства Вселенной в языке вечности», «Георгий Цаголов – просветитель-педагог Северо-Кавказских народов» своей целью ставят изучение фольклора и творчества осетинских композиторов. Все перечисленные программы с национально-региональным компонентом востребованы учителями РСО-Алания. Тематика разработок авторских уроков и внеклассных мероприятий систематически и успешно реализуются ими в процессе учебно-воспитательной деятельности с обучающимися. На уроках эстетического цикла учитель, на основе интеграции с различными жанрами искусства, знакомит детей с народным творчеством осетин: сказаниями, сказками, легендами, преданиями, мифами, музыкой, народным обрядовым праздничным и религиозным календарем.

В целях и задачах программы отражены также изучение инструментария осетинского народа, творчества певцов-сказителей, музыкального искусства, фольклора и истории скифо-сармато-аланского мира. Дети исследуют и анализируют все заимствованные и принадлежащие народу исконно-национальные группы инструментов, сопоставляя их со звучанием инструментария других соседних народов Северокавказского региона. В тематике поурочных разработок «Истоки песенного творчества», «Профессиональная вокальная школа музыки», приводятся примеры лучших образцов песенного жанра, начиная от архаических мелодий и текстов певцов-сказителей, до именитых оперных певцов, наших соотечественников.

Педагог ставит своей целью приобщить детей к истокам национальной культуры, воспитать у них художественный вкус на примерах лучших образцов сокровищницы Мировой и национальной культуры (Р.Р. Ахмедбекова), потребность слушать, анализировать и замечать при звуках музыки композиторов-классиков, восхищаясь интонациями народных наигрышей и мелодий [9, с. 123-125]. В процессе работы на уроках музыкального искусства, учитель ставит перед собой цель развить интерес детей к наследию своего народа. Очень важно разучивать с обучающимися песни на родном языке (И.Н. Полинская, В.И. Рожина), знакомить их с различными жанрами национальной музыки, как народной, так и классической, акцентируя внимание на архаике фольклорного и классического танца, их историческом содержании, глубоком философском смысле и народной мудрости [10; 11].

Изучение учебного материала, как отмечает Л.Ю. Калинина, осуществляется в соответствии с заложеной в программе логикой развертывания тематизма и принципом постепенного усложнения задач – от простых народных напевов к фрагментам масштабных музыкально-сценических и симфонических произведений профессиональных композиторов [12, с. 68-72]. Предметные результаты учебной деятельности формируют у обучающихся чувства гордости и осознания

своей этнической принадлежности. На уроках музыкального искусства в школе (Н.П. Шишляникова, В.Г. Подзолков), дети учатся понимать значение отечественных народных музыкальных традиций в жизни своего родного края [13; 14].

Национально-региональный компонент, используемый в различных видах деятельности учителя в школе, способствует возрождению эстетических, духовных и нравственных ценностей, с целью сохранения лучших народных традиций, национального искусства [7, с. 212-214]. Одним из важных аспектов регионализации образования следует считать идеи поликультурности (Н.В. Иванова), направленные на приобщение подрастающих поколений к культурно-историческим ценностям и приоритетам человечества, способствующего интеграции мировой, отечественной и национальной культуры [15]. Эти идеи развивают и сохраняют духовно ценные взаимоотношения между представителями разных этнических групп. Изучая культуру своего народа, средствами искусства (С.К. Игнатьева), обучающиеся приобщаются как к своей, так и мировой художественной культуре [16]. Этот аспект имеет огромную значимость в воспитании толерантных отношений среди подрастающих поколений. В этой связи проблема определения содержания национально-регионального образовательного компонента представляется весьма важной как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Каждый урок, в сопровождении «Королевы искусств», мы отправляемся в путешествие, в страну «Музы Вдохновения», в мир, которой полон Таинств. Затаив дыхание, в безмолвной тишине, вместе с ребятами робко ступаем по лестнице искусства, тонко ощущая связь между прошлым и будущим, отправляясь в глубь веков, преклоняясь перед каждой нотой, звуком, паузой, в которой слышится сама Вечность. Дети верят в чудеса, и они частенько являются к ним на уроки музыкального искусства. Очень часто приходилось наблюдать, будто бы по чьей-то воле, по взмаху волшебной палочки, как по заказу, вместе с нами начинают звонким многоголосьем подпевать и вторить нашим голосам птички, подражая звукам свирели нарта Ацамаза. Радуюсь чарующим звукам мелодий, солнышко, в лучах которого просматривается образ героини эпоса, златовласой Ацырухс, украдкой выглядывая сквозь кроны старинных деревьев, и восторгаясь вокруг себя гармонией, внезапно озаряет ярким светом класс, кокетливо подмигивая детишкам. Мы переносимся из 21 века в век 20, 19, 18, ..., 12 и, затаив дыхание, жмуря глаза, в предвкушении ожидаемого, подаренного музыкой чуда, оказываемся в другом измерении, в скифо-сармато-аланском мире. Кажется, что наша уважаемая старушка-пластинка, повидавшая на своем веку немало поколений детей и взрослых, старается своим, от времени изменившимся, скрипучим голосом донести до нас обрывки мелодий из седой старины. Звуки наигрышей, мелодий, песен доходят до нашего сознания, до глубины души. Они такие родные, близкие и неповторимые.

Судя по нартовским сказаниям, песни, музыка и пляски составляли важнейший элемент древнеосетинского быта» – писал видный осетинский ученый исследователь-лингвист, В.Абаев.

Исполняемые мотивы певцами-сказителями на народных инструментах уадынз, хъисын фандыр, дуадастанон арфа, воссоздают в детском воображении во всей своей красе образы величественных, царственных гор, ущелий, скал, ирон хадзаров, бурных рек, сторожевых башен, орлов, парящих над облаками фантастически красивого неба.

Музыка дарит нам то, что отнимает у нас жизнь. Благодаря музыке, мы имеем возможность соприкоснуться с неиссякаемым источником, вечно живым и кристально чистым «родником вдохновения», из которого мы черпаем для себя силы, надежду, веру и все самое ценное, созданное нашими доблестными предками [17].

Преподаватели должны не только хорошо знать особенности своего региона, но и различными средствами, формами, методами, реализуемыми на уроках музыкального искусства и во внеклассной деятельности с обучающимися, использовать все свои знания, умения и навыки, для создания и реализации дидактических, воспитательных возможностей. Вся работа учителя в процессе учебно-воспитательной работы с детьми, по мнению некоторых исследователей (О.С. Горбатова, С.В. Кривых, Г.П. Пашкина), сводится к цели претворения в жизнь государственно важной задаче приобщения их к культурным и духовным ценностям своего народа в содружестве диалога культур с другими народами. [18; 19]

Только музыка имеет силу и мощь воскрешать на уровне генетического кода в воображении образы старцев, мифических героев, скифских, сарматских и аланских воинов, амазонок, храбрых горцев, исторических лиц прошлых столетий, героев нартовского эпоса [6]. Благодаря Музе, перед нами предстает целая вереница ярких образов-портретов: Ацамаз, чарующий своей игрой на золотой волшебной свирели и окружающий его мир; Сырдон, перебирающий струны дуадастанон арфы, ведает нам о своем безутешном горе, постигшем его внезапно – гибелью его сыновей. Волшебные звуки музыки позволяют нам представить симд, который перед боем исполняет воинственными нартами, на поле Зилахар. Вот свою ловкость и удалство на носках, с кинжалами на чаше Уацамонга, нарт Созрыко под звуки дуадастанон арфы, уадынз, хъисын фандыр в ритме «Ерыс» (танец-соревнование), всему нартовскому миру демонстрирует свое мастерство. Танец на чаше Уацамонга с кинжалами – это отголоски звериного стиля архаического скифского мира. Кинжал, вонзенный в землю у скифов олицетворял Бога войны, перед которым они покорно преклоняли колено. Изучению мотивов скифо-сармато-аланского мира предается особое значение на уроках эстетического цикла и внеклассной работе с обучающимися.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Так, средствами музыки, литературы, изобразительного искусства дети на уроках музыкального искусства знакомятся с многовековой и славной историей своего народа. Благодаря различным жанрам искусства, вместе с ребятами, во время уроков мы совершаем экскурс в далекое славное прошлое предков, подвигами которых гордимся по сей день. Композиторы Осетии отразили в своем творчестве скифо-сармато-аланскую тематику, которую учащиеся с нескрываемым интересом изучают на уроках музыкального искусства. Колыбельные, лирические, трудовые, календарные, исторические, кадаги, мифические, эпические, обрядовые, хороводные песни и танцы, являются отражением внутреннего мира, души и сущности осетинского народа. Изучение фольклора обучающимися в процессе учебной деятельности сменяется анализом произведений разных жанров осетинских профессиональных композиторов, знакомством с известными деятелями культуры и искусства прошлого и настоящего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. Воитлева Н.А., Луганская Г.Б., Лысенко А.В. Реализация национально-регионального компонента в музыкально-образовательном пространстве Республики Адыгея //Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2016. №2 (177). С. 234-239.
3. Карпук Н.В. Реализация национально-регионального компонента образования в структуре подготовки специалистов //Среднее профессиональное образование. 2008. № 1. С. 42-43.
4. Щедрина Л.В. Реализация национально-регионального компонента в системе музыкального образо-

вания сельских школьников В сборнике: Музыкальная культура, педагогика и образование //Сборник материалов III всероссийского научного студенческого форума факультета искусств. 2017. С. 137-141.

5. Сопоева Н.Х. Система подготовки студентов – будущих учителей начальных классов к реализации национально-регионального компонента в педагогической практике. В сборнике: Теоретические и практические аспекты развития современной науки //Материалы XVI международной научно-практической конференции. Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». 2015. С. 99-101.

6. Цораева Ф.Н. Формирование нравственно-эстетических ценностей у студентов через творческую деятельность //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. №4 (19). С. 186-189.

7. Цаллагова Ф.К. Национальная художественная культура в содержании нравственно-эстетического воспитания подростков в учреждении дополнительного образования //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. №4 (15). С. 212-214.

8. Цораева Ф.Н. Этнокомпонент в нравственно-эстетическом воспитании обучающихся ОУ Чеченской Республики //Известия Чеченского государственного педагогического института. 2017. Т. 1. №1 (17). С. 128-134.

9. Ахмедбекова Р.Р. Национально-региональный компонент содержания начального образования Республики Дагестан //Начальная школа. 2009. 7. С. 123-125.

10. Полинская И.Н. Региональный компонент в художественно-эстетическом воспитании школьников //Человек и образование. 2009. №1. С. 104-109.

11. Рожина В.И. Национально-региональный компонент и его реализация в структуре образования //Приднепровский научный вестник. 2017. Т. 4. № -6. С. 72-75.

12. Калинина Л.Ю. Музыкальная поэзия в фокусе проблемы эстетического воспитания учащихся школ искусств //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №2 (19). С. 68-72.

13. Шишлянникова Н.П. Региональные особенности музыкального образования в Республике Хакасия //Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 8 (161). С. 145-149.

14. Подзолков В.Г. Профессиональное развитие будущего учителя в условиях региональной системы непрерывного педагогического образования: Автореферат диссертации доктора пед. наук. Тула, 2009. 44с.

15. Иванова Н.В. Общий подход к реализации национально-регионального компонента содержания профессиональной подготовки будущих специалистов для билингвального образования дошкольников //Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 91.

16. Игнатьева С.К. Реализация национально-регионального компонента в классе фортепиано детских музыкальных школ Республики Мордовия //Символ науки. 2017. Т. 2. № 4. С. 144-146.

17. Калинина Л.Ю. Новое в постановке проблемы эстетического воспитания учащихся средствами литературно-музыкальной композиции //Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 79-82.

18. Горбатова О.С. Кривых С.В., Пашкина Г.П. Эстетика традиционного пространства в народной педагогике хакасов //Азимут научных исследований. 2017. Т. 6. №1 (18). С. 54-57.

19. Кривых С.В., Пашкина Г.П. Модель подготовки педагогов к реализации национально-регионального компонента учебного плана профильной школы //Региональное образование XXI века: проблемы и пер-

спективы. 2009. №1. С. 18-20.

Статья поступила в редакцию 30.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378.126

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ПРОДУКТИВНОСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

© 2017

Чигишева Оксана Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики

Бондаренко Анна Валерьевна, магистрант кафедры образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики

Солтовец Елена Маратовна, старший преподаватель кафедры английского языка гуманитарных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации

Южный федеральный университет

(344006, Россия, Ростов-на-Дону, пер. Университетский, 93 e-mail: hsolt@mail.ru)

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью мобилизации молодых кадров для дальнейшего развития российской науки и образования. Особый акцент переносится на формирование профессиональной, научной и интеркультурной компетентности, что подразумевает способность эффективно и адекватно реагировать на возникающие вызовы в ситуации интеркультурного научного взаимодействия, продуктивно функционировать в условиях усложняющихся требований международного рынка труда к степени инновационности результатов научной и интеллектуальной деятельности, а также уровню развития научно-образовательных систем отдельно взятой страны и мира в целом. В связи с этим данная статья направлена на выявление детерминант научно-исследовательской деятельности молодых ученых, наличие которых позволит им достичь успехов в построении исследовательской карьеры на международном уровне. Ведущим подходом к исследованию данной проблемы является системный подход, позволяющий комплексно рассмотреть взаимосвязь компонентов, характеризующих эффективно выполняемую научную деятельность. В статье проанализированы существующие методологии оценки результатов научной деятельности ученых, выявлены показатели продуктивности научно-исследовательской деятельности молодых ученых, применяемые государственными, коммерческими и некоммерческими организациями, описаны классификации данных показателей, обосновано введение в качестве индикаторов продуктивности таких функциональных показателей как уровень публикационной активности, а также наличие определенных профессиональных навыков и лидерских качеств.

Ключевые слова: молодой ученый, карьера исследователя, детерминанты научно-исследовательской деятельности, функциональные показатели, стипендии, гранты, научные публикации, публикационная активность, профессиональные навыки, научное лидерство.

FUNCTIONAL RESEARCH AND SCIENTIFIC PRODUCTIVITY INDICATORS OF YOUNG RESEARCHERS

© 2017

Chigisheva Oksana Pavlovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor of the department of education and pedagogical sciences at the Academy of psychology and pedagogy

Bondarenko Anna Valerievna, master student of the department of education and pedagogical sciences at the Academy of psychology and pedagogy

Soltovets Elena Maratovna, senior lecturer of the department of English for humanities at the Institute of philology, journalism and intercultural communication

Southern Federal University

(344006, Russia, Rostov-on-Don, Universitetskiy st., 93, e-mail: hsolt@mail.ru)

Abstract. The relevance of the study is determined by the need to mobilize young research staff for future development of Russian science and education. Particular emphasis is placed on the formation of professional, scientific and intercultural competence that means the ability to respond effectively and adequately to the emerging challenges in the situation of intercultural research interaction, efficiently function in the context of increasing demands at the international labor market to the innovation level of research and intellectual activity results as well as scientific and educational systems' development of a separately taken country and the whole world. In this regard, the article is aimed at identifying the determinants of scientific and research activity of young researchers that enable them to achieve success in building a research career at the international level. A leading approach to the study of this problem is a system approach that allows a comprehensive overview of the components' interconnection for effectively performed research activities. The article analyzes existing methodologies for assessing the results of researchers' scientific activity, identifies productivity indicators of scientific and research activity of young researchers used by the state, commercial and non-governmental organizations, describes the classification of these indicators, justifies the introduction of such functional productivity indicators as the level of publication activity as well as the presence of certain professional skills and leadership qualities.

Keywords: young researcher, research career, determinants of scientific and research activity, functional indicators, scholarships, grants, research publications, publication activity, professional skills, research leadership.

Привлечение молодых перспективных ученых в отечественную высшую школу – это одна из основных задач, стоящих перед правительством, образовательными, коммерческими и некоммерческими организациями. Одним из направлений решения этой задачи является финансовая помощь исследователям для реализации их потенциала.

Со стороны государства финансовая помощь оказывается через выплату стипендий (академические, социальные, повышенные, стипендии Президента Российской Федерации молодым ученым и аспирантам), грантов (гранты Российского фонда фундаментальных исследований «Мой первый грант», «Ведущие молодежные коллективы»), премий (премия Президента Российской

Федерации в области науки и инноваций для молодых ученых, премия Правительства Российской Федерации в области науки и техники для молодых ученых).

Оказавшись в фокусе внимания специалистов в области оценки эффективности научной политики, продуктивность ученых была избрана в качестве основного критерия для государственного инвестирования в науку [1, с. 41; 2; 3; 4]. Однако, если детерминанты продуктивности вузовских ученых рассматривались российскими и зарубежными авторами довольно подробно, то показатели продуктивности молодых исследователей – тема мало изученная в российском педагогическом дискурсе [5; 6].

Важность оценки эффективности научной деятель-

ности как отдельных ученых, так и организаций, регионов и стран в целом для улучшения управления научными исследованиями отмечалась во многих зарубежных публикациях [7; 8; 9].

А. Рамеш Бабу и Ю.П. Синг в своем исследовании выделили 11 факторов, влияющих на научную продуктивность ученых. К этим факторам были отнесены следующие: настойчивость, наличие ресурсов, доступ к источникам, инициативность, интеллект, креативность, способность к обучению, лидерские качества, карьерные перспективы, ориентация на внешний рынок и профессиональная компетенция [10, с. 309].

Ряд авторов факторы продуктивности классифицировали по различным группам [11; 12]. Приведем примеры нескольких таких классификаций. А. Бонаккорси и Л. Секонди выделили следующие группы:

- институциональные дескрипторы – правовой статус, год основания и т.п.;
- географические дескрипторы – местоположение вуза;

- образовательная деятельность – данные о студентах и выпускниках по уровню образования, области образования, полу, гражданству;

- научно-исследовательская деятельность;
- академический и неакадемический персонал [13].

Согласно классификации М.Н. Михалевой показатели продуктивности были разделены на следующие три группы:

- публикационная активность института;
- признание научным миром лидерского потенциала;
- научно-коммуникационная активность [11].

В качестве индикатора первой группы выступает число публикаций в Web of Science или Scopus, второй группы – доля ученых, получивших престижные российские и международные премии, стипендии, другие награды за последние 5 лет, число пленарных докладов сотрудников института на научных мероприятиях, третьей группы – число проведенных учреждений научных конференций и других научных мероприятий [6].

Рассматриваемые в литературе многочисленные факторы, определяющие продуктивность научной деятельности, можно разделить на три основные категории: индивидуальные характеристики ученых, показатели финансирования и организационный контекст [1, с. 42].

М. Квиек на основе анализа литературных источников выделила три теории, определяющие законы продуктивности ученых.

Согласно первой теории, авторами которой являются С. Коул и Дж. Коул, мотивация ученого является определяющим фактором его продуктивности. Вторая теория («эффект накопленного преимущества», автор – Р. К. Мертон) гласит, что ученые, успешно начавшие свою карьеру, со временем будут еще более продуктивными.

Однако в соответствии с третьей теорией («теория максимизации полезности», автор – М. Квиек) продуктивность научной деятельности ученого будет расти до достижения им позиции «выдающийся ученый», а затем она будет сокращаться [12].

Существует два основных подхода для оценки индивидуального уровня продуктивности ученого: качественный и количественный. Первый подход заключается в выявлении выдающихся ученых и глубинном их интервьюировании.

Качественные исследования содержат большое количество полевой и ценной информации и иллюстрируются яркими индивидуальными примерами [12]. Во втором подходе происходит изучение количественных материалов (статей, обзоров и т.д.).

В последнее время попытки более широкого внедрения количественных показателей в практику оценки деятельности российских научных организаций, коллективов и отдельных ученых встречают возражения, которые указывают на различные недостатки этих пока-

зателей [14, с. 17]. Среди недостатков использования количественного способа основными являются: трудность использования данных индикаторов при сравнении ученых из разных научных областей и разных возрастных категорий.

А. Бонаккорси и Л. Секонди использовали многоуровневую систему оценки, которая включала в себя такие параметры, как научная область, уровень подразделения, университетский уровень и региональный уровень. Была доказана зависимость более низких (уровень подразделения) от более высоких параметров (университетский и региональный уровни) [13]. В данную систему оценки также можно добавить и индивидуальный уровень конкретного ученого.

Касаемо молодых ученых, в зарубежной литературе в качестве основного критерия продуктивности научной деятельности была выделена позиция – публикация в научных журналах, в качестве второстепенных критериев указываются следующие: количество цитаций, участие в научных конференциях, проведение диссертационного исследования [15]. Российские авторы, исходя из рассмотренной модели «выходных характеристик» специалиста высшей квалификации, предложили следующие основные критерии для формализованной оценки продуктивности научной работы аспирантов и степени доведения ее результатов до потенциальных пользователей:

- наличие статей в реферируемых российских и зарубежных научных журналах и изданиях;

- участие в международных и всероссийских научных конференциях;

- наличие внешней финансовой поддержки научной работы, по тематике которой готовится диссертация [16, с. 23].

Согласно Постановлению Правительства Российской Федерации от 17.12.2016 № 1390 «О формировании стипендиального фонда» повышенная академическая стипендия выплачивается студентам, имеющим достижения в одной или нескольких областях деятельности: учебной, научно-исследовательской, общественной, культурно-творческой и спортивной [17]. Кроме того, согласно данному постановлению было выделено три группы критериев для получения повышенной академической стипендии в научно-исследовательской деятельности, а именно:

- за результаты научно-исследовательской работы (свидетельство, патент, награда);

- наличие публикаций (в международном, всероссийском, ведомственном или региональном издании, в издании учреждения высшего профессионального образования или иной организации);

- публичные представления (выступления с докладом (сообщением) на конференции, семинаре и ином международном, всероссийском, ведомственном, региональном мероприятии, проводимом учреждением высшего профессионального образования, общественной или иной организацией) [17].

Рассмотрим, какие именно критерии научно-исследовательской деятельности необходимы для получения повышенной академической стипендии в вузах России. Для анализа были выбраны вузы, занимающие лидирующие позиции в рейтинге вузов России по уровню научно-исследовательской деятельности, а именно: Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Национальный исследовательский Томский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет [18].

В Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова в первой группе наибольшее количество баллов соответствует следующим критериям: получение студентом награды (приза: медаль, премия,

диплом, грамота и др.) (победитель), за результаты научно-исследовательской работы (доклада), проводимой студентом, – международный уровень; во второй группе – наличие публикации (международный уровень) [19].

Положение «О назначении повышенной государственной академической стипендии обучающимся НИЯУ МИФИ» устанавливает, что позиции «награды (призы) за результаты научно-исследовательской работы (победитель международного уровня)» и «публикации в рецензируемых журналах из списка ВАК» являются лидирующими по количеству баллов в первой и второй группах соответственно [20].

Согласно Информационной карте соискателя повышенной стипендии Национального исследовательского Томского государственного университета в первой группе наибольший весовой коэффициент имеет критерий «награды по итогам конкурса на соискание медали РАН, Премии законодательной Думы ТО, Премии ТО в сфере образования, науки <...> стипендии Губернатора ТО, муниципального образования «ГОРОД ТОМСК», гранта на выполнение научно-инновационной работы по программе «УМНИК»», во второй группе – «наличие публикаций в ведущих научных изданиях, входящих в базы Scopus или Web of Science», в третьей группе – «публикация в рецензируемых журналах из списка ВАК» [21].

В Санкт-Петербургском государственном университете установлены следующие критерии: в первой группе – «награда (приз) за результаты научно-исследовательской работы, проводимой студентом (лично, победитель), наличие патента свидетельства или собственный грант на выполнение научно-исследовательской работы», во второй группе – «публикация в зарубежном издании, индексируемом Scopus (квартиль 1-3) и (или) WoS» [22].

Согласно шкале оценки достижений обучающихся в научной деятельности Новосибирского национального исследовательского государственного университета критерий «наличие патента» лидирует в первой группе, критерий «публикация рецензируемой статьи в журнале, реферируемом WebSci или Scopus» – во второй, критерий «выступление с устным докладом на международной научной конференции, не являющейся студенческой (при наличии опубликованных тезисов), на иностранном языке – в третьей.

Стоит отметить, что в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете критерии зависят от групп образовательных программ.

В данной статье были приведены критерии для обучающихся по образовательной программе «История» (магистратура 1-2 курса). В таблице 1 приведены величины весовых коэффициентов (баллов) лидирующих критериев каждой группы перечисленных выше вузов.

Таблица 1 - Величины весовых коэффициентов (баллов) лидирующих критериев каждой группы показателей продуктивности научно-исследовательской деятельности некоторых вузов России [19-24]

Вуз	Весовой коэффициент (баллы) лидирующего критерия группы 1	Весовой коэффициент (баллы) лидирующего критерия группы 2	Весовой коэффициент (баллы) лидирующего критерия группы 3
МГУ	70	80	–
МИФИ	19	60	–
ТГУ	15	15	3
СПбГУ	10	22	–
НГУ	20	19	18

Публикационная активность молодых ученых является наиболее весомым критерием в большинстве вузов для получения повышенной академической стипендии по результатам научно-исследовательской деятельности.

Молодые ученые активно подают заявки на получение государственной повышенной академической стипендии. На рисунке 1 показано общее количество студентов СПбГУ, претендующих на получение повышенной государственной академической стипендии в период с 2013 по 2017 г.

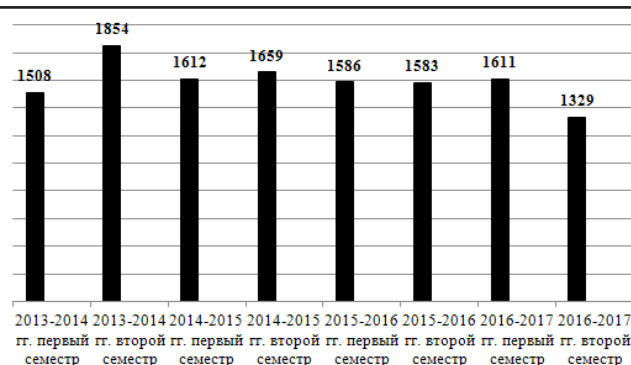


Рисунок 1 – Общее количество студентов СПбГУ, претендующих на получение повышенной государственной академической стипендии, в период с 2013 по 2017 г. [22]

Публикационная активность в ведущих мировых журналах также является одним из критериев в конкурсе на получение стипендии Президента Российской Федерации молодым ученым и аспирантам. На рисунке 2 хорошо виден рост количества претендентов на получение данной стипендии.

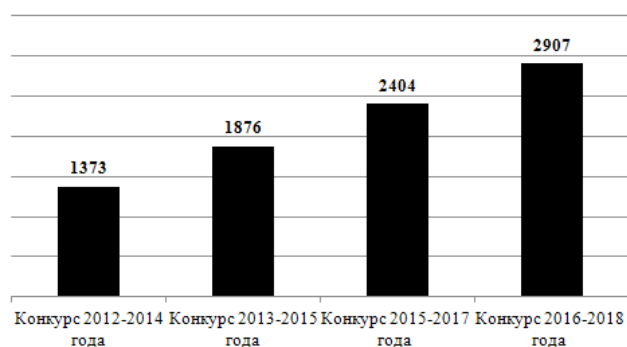


Рисунок 2 - Количество поданных заявок на получение стипендии Президента РФ молодым ученым и аспирантам с 2012 по 2016 г. [25]

Среди научных публикаций важными наукометрическими показателями являются публикации, индексируемые в таких научных базах, как Scopus и Web of Science. На рисунке 3 показана динамика роста данного показателя у молодых ученых – грантополучателей стипендии Президента РФ.

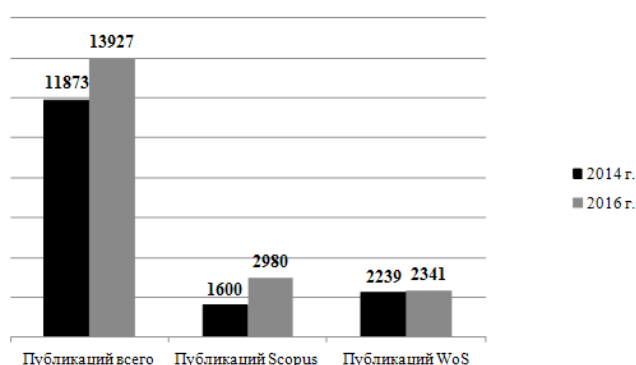


Рисунок 3 - Динамика роста количества научных публикаций молодых ученых-грантополучателей стипендии Президента РФ за 2014 и 2016 гг. [25]

Финансовую помощь в реализации исследовательского потенциала молодым ученым оказывают различные фонды и организации (Таблица 2), использующие собственные функциональные критерии оценки научной продуктивности.

Таблица 2 - Критерии, используемые фондами и организациями при оценке научных достижений и влияющие на получение грантов и стипендий молодыми учеными [26, 27, 28, 29]

Фонд / организация	Группы критериев
Благотворительный фонд Владимира Потанина	академический потенциал, интеллектуальный и творческий потенциал, лидерский потенциал, социальная и личная ответственность
Оксфордский Российский Фонд	уровень научной деятельности студента, профессиональные качества студента, ведение студентом общественной работы и собственных проектов, профессиональные аспекты и реалистичность карьерных и личных планов студента
Банк «Центр-инвест» совместно с фондом целевого капитала «Образование и наука ЮФО»	успеваемость, научные достижения, социальная активность, уровень знаний и предпринимательский потенциал
ОАО «Концерн Росэнергоатом»	прохождение практики в филиалах концерна – атомных станциях; победы в конкурсах научных студенческих работ и конкурсах профессионального мастерства; научно-исследовательская деятельность

Среди критериев появляются профессиональные навыки и лидерские качества, которые играют важную роль в развитии дальнейшей карьеры молодого ученого. Средний возраст исследователя в России на данный момент составляет 47 лет, средний возраст исследователя – кандидата наук – 51 год [30]. При этом в 1994 году минимальное значение величины среднего возраста исследователя в России составляло 45 лет.

Очевидно, что для привлечения молодых ученых в российскую научную и образовательную сферы необходимо создать благоприятные условия для развития их успешной исследовательской карьеры. Таким образом, вузы должны обладать достаточными кадровыми и финансовыми ресурсами. Помимо этого, представителям вузов следует принимать более активное участие в определении критериев оценки функциональной продуктивности научно-исследовательской деятельности молодых ученых на федеральном уровне, что должно происходить с учетом международных трендов в этой сфере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Джейкоб Д., Ла-мари М. Детерминанты продуктивности научных исследований в сфере высшего образования: эмпирический анализ // Форсайт. 2012. Т. 6. № 3. С. 40-50.
2. Чигишева О.П. Современная наука и образование: прогресс или регресс? Теория и практика обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: традиции, инновации, перспективы сборник научных трудов. Москва, 2015. С. 181-188.
3. Чигишева О.П. Европейская рамка научных квалификаций. Вместо предисловия. Наука сегодня: Коллективная монография в 9-ти томах. Под научной редакцией О. П. Чигишевой. Ростов-на-Дону, 2013. С. 5-9.
4. Чигишева О.П. Образование для устойчивого развития в современном глобализирующемся мире // Общественные науки. 2010. № 6. С. 157-162.
5. Чигишева О.П., Солтовец Е.М., Бондаренко А.В. Роль формальной и неформальной составляющих в повышении функциональной иноязычной грамотности ППС ЮФУ: результаты анкетирования Международный журнал экономики и образования. 2016. Т. 2. № 3. С. 7-21.
6. Чигишева О.П., Солтовец Е.М. Бондаренко А.В. Интерпретационное своеобразие концепта «функциональная грамотность» в российской и европейской теории образования // Интернет-журнал «Мир науки» 2017, Том 5, номер 4 <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN417.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

7. Azoulay P., Graff Zivin J.F., Monso G. Incentives and creativity. Evidence from the academic life sciences // Rand Journal of Economics. 2011. №42(3). P. 527-554.
8. Gonzalez-Brambila C., Veloso F.M. The determinants of research output and impact. A study of Mexican researchers // Research Policy. 2007. №36. P. 1035-1051.
9. Oettl A. Reconceptualizing stars. Scientist helpfulness and peer performance // Management Science. 2012. №58(6). P. 1122-1140.
10. Ramesh Babu A., Singh Y.P. Determinants of Research Productivity // Scientometrics. 1998. № 43(3). P. 309-329.
11. Михалева М. Н. Эффективность научных исследований в контексте воспроизводства научного лидерства // Социологические исследования. 2016. № 3. С. 54-65.
12. Kwiek M. The European Research Elite. A Cross-National Study of Highly Productive Academics in 11 Countries // Higher Education. 2016. Volume 71. Issue 3. P. 379-397.
13. Bonaccorsi A., Secondi L. The determinants of research performance in European universities: a large scale multilevel analysis // Scientometrics. 2017. Volume 112. Issue 3. P. 1147-1178.
14. Ушаков Д.В., Юрьевич А.В., Гаврилова Е.В., Голышева Е.А. Публикационная активность и цитируемость ученых: различия научных областей и возрастных когорт // Социология науки и технологий. 2015. № 1. С. 16-28.
15. Obuku E. A., Lavis J. N., Kinengyere A., Mafigiri D. K., Sengooba F., Karamagi C., Sewankambo N. K. Academic research productivity of postgraduate students at Makerere University College of Health Sciences, Uganda, from 1996 to 2010: a retrospective review // Health Research Policy and Systems. 2017. № 15. P. 30.
16. Бедный Б., Миронос А., Серова Т. Продуктивность исследовательской работы аспирантов (научометрические оценки) // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 20-36.
17. Постановление Правительства Российской Федерации «О формировании стипендиального фонда» от 17.12.2016 № 1390 (вместе с «Правилами формирования стипендиального фонда за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета», «Нормативами для формирования стипендиального фонда за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета»). Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_209143/ (дата обращения: 08.09.2017).
18. Рейтинг лучших вузов России по уровню научно-исследовательской деятельности. Режим доступа: https://raexpert.ru/rankingtable/university/2017/tab04_ (дата обращения: 08.09.2017).
19. Методические рекомендации о назначении повышенных государственных академических стипендий студентам исторического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. Режим доступа: <https://hist.msu.ru/upload/iblock/7ed/PGAS-092017.pdf> (дата обращения: 09.09.2017).
20. Официальный сайт Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ». Режим доступа: <https://mephi.ru/obrdeyat/Stipendia/> (дата обращения: 09.09.2017).
21. Информационная карта соискателя повышенной стипендии Национального исследовательского Томского государственного университета. Режим доступа: http://www.tsu.ru/upload/medialibrary/c98/prikaz-povyshennaya-stipendiya-2017_18-1-sem..pdf (дата обращения: 09.09.2017).
22. Приказ «Об утверждении системы критериев формирования рейтингов студентов для назначения государственной академической стипендии в повышенном размере в первом семестре 2017-2018 учебного года» от 03.10.2017 № 9923/1. Режим доступа: [http://students.spbu.ru/mmen-stipendii/stipendii/povyshennaya-akademicheskaya-baltic-humanitarian-journal-2017-t-6-no-4\(21\)](http://students.spbu.ru/mmen-stipendii/stipendii/povyshennaya-akademicheskaya-baltic-humanitarian-journal-2017-t-6-no-4(21))

stipendiya/3209-studencheskij-sovet-predstavil-predlozheniya-po-kriteriyam-naznacheniya-akademicheskoy-stipendii-v-povyshennom-razmere-v-osennem-semestre-2017%E2%80%932018-uchebnogo-goda.html (дата обращения: 10.09.2017).

23. Рейтинг лучших вузов России по уровню научно-исследовательской деятельности. Режим доступа: <https://raexpert.ru/rankingtable/university/2017/tab04> (дата обращения: 10.09.2017).

24. Шкала оценки достижений обучающихся в научной деятельности Новосибирского национального исследовательского государственного университета. Режим доступа: http://www.nsu.ru/povyshennaya_stipendiya (дата обращения: 10.09.2017).

25. Статистика по конкурсу стипендий 2016 года. Режим доступа: https://grants.extech.ru/grants/statistika_u.php?year=2016&mlevel=5-3-1-0 (дата обращения: 10.09.2017).

26. Официальный сайт Благотворительного фонда Владимира Потанина. Режим доступа: <http://stipendia.ru/stipend> (дата обращения: 11.09.2017).

27. Официальный сайт ОАО «Концерн Росэнергоатом». Режим доступа: www.rosenergoatom.ru/ (дата обращения: 11.09.2017).

28. Официальный сайт Фонда целевого капитала «Образование и наука ЮФО». Режим доступа: <http://education.southofrussia.ru/> (дата обращения: 11.09.2017).

29. Положение о стипендии Оксфордского Российского Фонда (Великобритания) для студентов российских университетов на 2017-2018 учебный год. Режим доступа: <http://oxfordrussia.ru/for-students/> (дата обращения: 11.09.2017).

30. Индикаторы науки: 2017: статистический сборник / Ю. Л. Войнилов, Н. В. Городникова, Л. М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2017. 304 с.

Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ N 17-3601125 «Функциональная грамотность научно-педагогических кадров высшей квалификации в России и Великобритании: результаты международного компаративного исследования».

Статья поступила в редакцию 02.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 378

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ И ЕЁ РОЛЬ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2017

Шумова Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Иностранных языков и профессиональной коммуникации»

Курский государственный университет

(305 000, Россия, Курск, ул. Радищева, д. 33, e-mail: irina-shumova@yandex.ru)

Петрова Наталья Эдуардовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры
«Русского языка и культуры речи»

Курский государственный медицинский университет

(305 041, Россия, Курск, ул. Карла Маркса, д. 3, e-mail: na_tali68@mail.ru)

Аннотация. В статье даётся анализ социально-политических условий, в которых осуществляется подготовка специалистов педагогического профиля. Авторы проводят обзор современного состояния научной и учебно-методической литературы, обеспечивающей методологическую основу подготовки современного специалиста-педагога, получающего образование уровня бакалавра. Особое внимание уделяется педагогической практике, которая, по мнению авторов, является очень важной составляющей в общепрофессиональной подготовке педагога любого профиля, в данном случае бакалавра филологического образования. В результате сравнительного анализа продолжительности подпрактики студентов специалитета и бакалавров аналогичного профиля выясняется, что произошло её существенное сокращение – в 2-3 раза. Авторы в результате осмысления законодательно закреплённой ситуации предлагают свои пути решения данной проблемы. Они связывают оптимизацию столь непродолжительной практики с формированием, а затем и становлением субъектной позиции бакалавра филологического образования. Авторы проводят аналитическое исследование и выясняют значение понятий «субъект», «субъектность», «субъектная позиция», «жизненная позиция» в контексте подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности. Данные категории являются междисциплинарными, так как попадают в плоскость исследований различных наук, в числе которых философия, психология, педагогика. В отечественной науке данные категории относятся к основополагающим характеристикам личности, поскольку позволяют раскрыть индивидуальные способы организации жизни, профессиональной деятельности и самореализации человека. В процессе педагогической практики, сокращённой до оптимального минимума субъектность студентов-практикантов должна сыграть решающую роль, так только образовательный потенциал, творческая активность, воля и стремление к профессиональному становлению обеспечат эффективный результат в ходе педагогической практики.

Ключевые слова: интеграционные процессы, педагогическое образование, педагогическая практика, личностно ориентированный и субъектно-деятельностный подходы, субъект и субъектность, субъектная позиция, жизненная позиция, развитие активно-преобразовательного потенциала.

SUBJECTIVE POSITION AND ITS ROLE IN STUDENTS' TEACHING PRACTICE FOR THE BACHELOR OF PHILOLOGICAL EDUCATION

© 2017

Shumova Irina Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department
of «Foreign Languages and Professional Communication»

Kursk State University

(305041, Russia, Kursk, Rudishev Street, 33, e-mail: irina-shumova@yandex.ru)

Petrova Natalia Eduardovna, candidate of pedagogical sciences, assistant professor of the department
of «Russian Language and Speech Culture»

Kursk State Medical University

(305041, Russia, Kursk, Karl Marx Street, e-mail: na_tali68@mail.ru)

Abstract. The analysis of social and political conditions in which preparation of students in the field of pedagogy is carried out is given in the article. The authors carry out the review of a present-day condition of the scientific and educational and methodological literature providing a methodological basis of preparation of a modern teacher who is receiving education for a bachelor's degree. The special attention is given students' teaching practice which, in the authors' opinion, is a very important component in general vocational training of teachers, in this case the bachelor of philological education. The comparative analysis of the duration of students' teaching practice between bachelors' and specialists' systems of preparation in the same specializations showed the fact that it was greatly reduced (in 2-3 times). Thinking over the legislatively existing situation, the authors offer the ways of the solving the given problem. They connect the optimization of so short practice to forming, and then and establishing of a subject position for the bachelor of philological education. The authors carry out analytical research and clarify the meaning of the terms "subject", "subjectivity", "subject position", "vital position" in a context of preparation of the future teacher to professional activity. The given categories are interdisciplinary as they get in the field of researches of various sciences, among which philosophy, psychology, pedagogy. In the Russian science the given categories belong to basic personal characteristics as they allow to reveal individual life styles, ways organizing professional activity and self-realization of a person. During the student teaching practice reduced to its minimum terms subjectivity of trainee students should play the main role, as soon as educational potential, the will and aspiration to professional growth will provide effective result during students' teaching practice.

Keywords: integration processes, pedagogical education, students' teaching practice, personal-focused and subject-activity approaches, subject, subjectivity, subject position, a vital position, development of active-converting potential

«Россия постсоветского периода активно вступила в европейскую и мировую интеграцию на различных уровнях, в том числе и в сфере образования. Присоединившись к Болонскому соглашению в сентябре 2003 года, РФ взяла на себя ряд обязательств, в основе которых положен принцип интеграции на всех уровнях: межгосударственном, внутригосударственном, межвузовском и внутривузовском» [1, с.229]. Изменения, происходящие в современном обществе, создают бла-

гоприятные условия, в которых актуализируются модернизированные подходы и требования к подготовке специалиста-профессионала, «способного изменять, перестраивать свои жизненные условия, управлять своей жизнью, выстраивать свою собственную профессиональную деятельность на всех её этапах, изменяясь и совершенствуясь лично» [2, с. 3]. Эти задачи стоят перед всей системой образования РФ, в том числе и перед педагогическим образованием, которое с полной

уверенностью можно отнести к наиважнейшим, так как будущие педагоги в своей профессиональной деятельности ответственны за весь образовательный потенциал страны [3, с. 29-65]. Соответственно, перед системой профессионального педагогического образования стоит задача максимального раскрытия и развития активно-преобразовательного, субъектного потенциала каждого студента [4, с. 16].

Европейская интеграция обусловила ряд требований и обязательств, которые необходимо соблюдать, включившись в единую систему образования. В соответствии с чем были приняты важные документы, законодательно регламентирующие реформирование её в Российской Федерации. Это касается как структуры, так и её содержания. В результате осуществления данных реформ мы получили двухступенчатое образование, включающее бакалавриат (4 года обучения) и магистратуру (ещё 2 года обучения). Эти трансформации повлекли за собой преобразования структурно-содержательного характера, и в настоящее время являются важной научной проблемой, решение которой связано с исследованием интеграции теоретических знаний и педагогической практики в образовательных учреждениях различных типов, с разработкой и апробацией модели профессиональной подготовки будущих педагогов. Кроме того, в процессе исследования и разработки находятся проблемы, связанные с изучением пути становления субъектной позиции бакалавра в течение всей педагогической практики.

Анализ научных и учебно-методических публикаций позволил прийти к заключению о том, что недостаточно разработаны как теоретические основы личностно ориентированного и субъектно-деятельностного подходов в подготовке бакалавров, так и методологические основы профессиональной подготовки бакалавров-филологов, что, соответственно, негативно влияет на процесс организации педпрактики в общеобразовательных учреждениях РФ.

Проблема субъекта и субъектности является чрезвычайно актуальной для учёных, исследующих личность и индивидуальность как многоаспектные явления. Работы А.К. Абульханова, Б.Г. Ананьева, А.В. Брушлинского, В.А. Барабанщикова, А.В. Гвоздевой, В.Н. Дружинина, В.В. Знакова, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, А.К. Осницкого, В.И., С.Л. Рубинштейна, В.В. Селиванова, В.И. Слободчикова, Г.В. Сороковых, Б.Д. Эльконина являются базовыми для современных исследований, обусловленных изменением социокультурных, политических и экономических условий в стране.

Методология профессиональной подготовки педагогов представлена в трудах учёных: Ф.Н. Гоно-болина, Л.С. Подымовой, Н.А. Половниковой, В.А. Сластёнина, И.Ф. Исаева и других. Кроме того, методическая и психолого-педагогическая литература, посвящённая организации и проведению педпрактики, обобщает опыт и носит инструктивно-рекомендательный характер при подготовке прежде всего специалистов (5 лет обучения).

В соответствии с заявленной проблематикой можно сформулировать *цель данного* исследования как уточнение и содержательное наполнение понятия «субъектная позиция бакалавра филологического образования», методическое осмысление условий и мотивации для активизации субъективной позиции в системы организации и проведения педагогической практики.

«Педагогическая практика — это специфический сознательный вид деятельности, представляющей собой единство субъективного и объективного сознания и бытия, являющейся частью учебно-образовательной деятельности» [4, с.37]. Педпрактика — важный аспект в целостной системе профессиональной подготовки будущего педагога [5-9]. Оптимальное количество учебно-практических часов позволяет будущему педагогу не только попробовать, но и осознать себя в профессиональной деятельности.

.....В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта ВО РФ полный объем учебного времени практики учащихся-бакалавров составляет 8 недель, в то время как у студентов-специалистов её продолжительность — 20-24 недели. В таблице 1 показано, как распределена педагогическая практика у бакалавров-филологов по курсам.

Таблица 1 - Квалификация: бакалавр филологического образования

Курс	Наименование практики	Форма контроля	Семестр	Кол-во недель
3	Учебно-исследовательская практика по основному языку	Зачет	6	2 нед.
4	Педагогическая практика в базовых школах по основному языку	Дифференцированный зачёт	8	6 нед.

Такое значительное сокращение времени не могло не отразиться на качестве практической подготовки будущих педагогов, поэтому, чтобы избежать негативного результата при такой существенной минимизации учебных недель на педпрактике, следует найти пути оптимизации процесса практической подготовки и получения при этом максимально возможного эффекта. Достижение такого результата нам представляется возможным в процессе становления субъектной позиции бакалавра в ходе педагогической практики.

Прежде всего, разберёмся, что же предполагает термин «субъектная позиция», насколько он связан с «субъектностью», и что может представлять собой процесс её активизации?

Понятие «субъект» являлось предметом исследования в философии, психологии, педагогике. Принимая во внимание различность исследовательских направлений, нельзя найти какой-либо усреднённый, универсальный вариант толкования этой дефиниции. В философии это понятие является одной из базовых категорий. М.С. Каган считает, что существенным недостатком философского исследования субъекта является сведение его характеристик к гносеологическим функциям, так как, выходя за рамки познавательной деятельности, проблема «субъект — объект» рассматривается, исходя из принципов целостной деятельности человека, его активности [10].

В отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) категория субъекта является одной из основополагающих характеристик личности, так как именно она позволяет раскрыть индивидуальные способы организации жизнедеятельности человека. Кроме того, в современных исследованиях феномен субъектности в концепциях жизнедеятельности личности (К.А. Абульханова-Славская), персонализации, индивидуальности, надситуативности, адаптации (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, В.Э. Чудновский), виртуальной и возвращенной субъектности (В.А. Петровский); развития субъективной реальности (В.И. Слободчиков). А.Н. Леонтьев рассматривает индивида как генотипическое образование, продукт биологической эволюции, в результате которой индивид уподобляется другим представителям рода человеческого, при этом его свойства, физиологические и психологические характеристики составляют предпосылку и условие для развития его внутреннего мира, субъектности и субъективности. [11, с. 175-188]. По мнению Б.Г. Ананьева, субъективное бытие человека — та среда, в которой могут реализоваться его способности — самостоятельность и независимость в организации деятельности, общения, поведения, познания. Человек как субъект есть такая же целостная форма его бытия [12, с. 212]. «Человек как субъект должен быть введен внутрь, в состав бытия, в состав сущего» [13, с. 37].

Психология и педагогика более близки в своём категориальном аппарате. Здесь понятие «личность» означает наиболее развернутый уровень человеческой субъективности. По отношению к субъекту личность выступает в качестве внешней, состоящей из мотивационных отношений, «оболочки», которая может как транслировать,

так и трансформировать подлинные проявления человека. Субъект определяется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности [14]. В.А. Петровский считает, что субъекту как совокупности деятельности характерно воспроизводство психофизической целостности (жизнедеятельность); воспроизводство мира в себе и себя в мире при познавательной и практической активности (предметная деятельность); воспроизводство общности с другими людьми (деятельность общения); воспроизводство себя как носителя сознания (деятельность самосознания и самопознания) [15]. По мнению исследователей, исходя из этих положений субъект есть индивид, но не всякий индивид является субъектом. При всей безусловной взаимосвязи линий, невозможно отрицать, что они находятся на разных уровнях.

Однако при всех существующих взглядах, позициях, концепциях можно сказать, что понятие «субъект» рассматривается в двух аспектах:

- 1) субъект деятельности;
- 2) субъект внутреннего (душевного) мира.

Первое значение предполагает личность, активно действующую в окружающем мире, познающую его и себя, и в процессе этого познания сознательно преобразующую его и себя, при этом находя в себе достаточно сознательной энергии, чтобы противостоять неприемлемым для себя воздействиям объективного мира [12,13].

Второе значение предполагает такие характеристики, как целостность душевной жизни, способной интегрировать психические процессы, состояния, выстраивать стратегии и тактики своей жизни и деятельности, кроме того, включает такие психологические структуры, как побуждения, ориентации, планирование, организацию и направленность деятельности, механизмы ее регуляции и способы осуществления, обеспечивающие реализацию личности – организатора и распорядителя собственного жизнедеятельностного потенциала.

Исходя из вышеизложенного, в контексте нашего исследования в дальнейшем будем учитывать совокупность внутри- и межличностных процессов, обеспечивающих, по мнению психологов, становление субъектности. Следовательно, мы имеем право считать субъектность главной, конституирующей характеристикой, определяющей личностное бытие индивида. По А.В. Брушлинскому, субъектность – важнейшее человеческое качество, которое «пронизывает» все жизненные проекции, проявляясь в индивидуальном, индивидном, личностном, универсальном способе бытия [16]. Другими словами, субъектность – центральное, ключевое образование человеческой субъективности, содержательно-действенная характеристика активности человека, связанная с его мотивационно-смысловой сферой и определяющая отношение к предметной, профессиональной деятельности [17, с. 440-442].

Обращаясь к зарубежной и отечественной истории педагогики, можно сказать, что исследование феномена субъектности (хотя такого термина до недавнего времени и не существовало) с его вышеперечисленными характеристиками ведёт начало от трудов Я.А.Каменского и до настоящего времени. Педагогический принцип, в основе которого всегда стояли «личность ученика и учителя», взаимодействие которых характеризовалось с использованием терминов: «активность», «самостоятельность», «творчество», «инициатива» и т.д. Современная педагогическая наука разработала теоретические основы исследования проблемы субъектного развития личности.

Таким образом, субъектность как качественная характеристика особенностей человека позволяет оценивать его на разных стадиях развития, анализируя изменения под воздействием среды и воспитания, развитие в деятельности, поведении, общении. При рассмотрении личности – субъекта деятельности и отношений – правомерно включение в дальнейший процесс исследований категории «позиция личности». Более того, субъектная

проблематика – одно из направлений в изучении личностно-профессионального развития учителя.

Нам значение категории «позиция» необходимо для конкретизации отношений субъекта, его активной избирательной позиции, к окружающему миру и возможному его преобразованию. По мнению ряда исследователей, отношения, реализующиеся в процессе деятельности, являются базисом личности. С.Л. Рубинштейн вводит понятие «жизненное отношение», которое следует интерпретировать как уход от абстрактного философского определения к конкретной, индивидуализированной личности, которая раскрывается через системное сознательно-этическое отношение к миру [18]. Становление личности происходит, когда она оказывается включенной в систему социальных отношений, поскольку качество включения личности в ту или иную социальную ситуацию зависит от того, как субъект ее опознает, проблематизирует, интерпретирует. Следовательно, осознание личностью своей позиции позволяет понять своё отношение к жизни. Вслед за этим уместно ввести понятия: ценностное ориентирование и ценностные ориентации, – которые проявляются в потребности самореализации, воплощении себя в жизни, человечески ценном, общественно значимом.

А в чём, как не в профессиональной деятельности, личность может наиболее адекватно самоопределиваться и самореализоваться? Исследователи проблемы адекватной самореализации субъекта отмечают как наиболее важное воздействие профессии человека на понимание собственной личности, других людей, формирование образа самого себя. Профессия педагога предполагает свою очередь становление педагогической позиции, которая, по мнению В.А. Сластенина, состоит в том, чтобы интегрировать в высшем синтезе личностную позицию будущего учителя, его профессиональные умения и знания. Становление субъектной позиции соразмерно с появлением убежденности студента в самоценности профессии и педагогической деятельности. [19, с.4].

Педагогическая система является весьма специфичной для развития субъекта педагогической деятельности и его личностно-профессиональной субъектности, так как постоянно изменяется под воздействием различных факторов. Эта особенность не только нацеливает студента – будущего педагога на постоянный поиск, принципиальную незавершенность его профессионального развития, но и обуславливает непрерывное саморазвитие и становление учителя как важнейшего компонента системы. Пассов Е.И. рассматривает профессионально-педагогическое становление педагога во взаимодействии множества объективных и субъективных факторов, определяя его как динамический процесс, стимулирующий самоутверждение учителя в своей профессии и его непрерывный профессиональный рост [20]. Как утверждал великий русский педагог К.Д. Ушинский, профессиональной педагогической деятельности невозможно научиться, как любой другой науке (например математике). Освоив теоретические знания, будущий учитель вступает на долгий и трудный путь практического освоения избранной профессии [21].

В «Российской педагогической энциклопедии» под ред. В.В. Давыдова педагогическая практика рассматривается как «форма профессионального обучения в высших и средних педагогических учебных заведениях, ведущее звено практической подготовки учителей» [22, с. 181]. Педпрактика создаёт благоприятные условия, максимально приближенные к самостоятельной профессиональной деятельности дипломированного педагога, для формирования, развития, а затем и совершенствования личности специалиста образовательной сферы.

Являясь частью учебного процесса, педпрактика в педагогических вузах создаёт условия, в которых учащемуся необходимо применять творческое мышление, способное анализировать, синтезировать и применять научно-теоретические знания, приобретённые

как на лекционных и практических занятиях, так и в процессе самоподготовки и самообразования. В такой ситуации наилучшим образом реализуется субъектность студента, способного получать, осмысливать и преобразовывать знания (по педагогике, психологии, методике), осуществляя образовательный процесс, направленный на учащихся, которых в подобной ситуации можно рассматривать как объективную действительность окружающего мира.

Следует уточнить, что отечественное педагогическое образование как в среднеспециальных заведениях, так и в высшей школе ориентировано прежде всего на подготовку учителя-предметника, так как в современной общеобразовательной системе, базирующейся на деятельностном подходе в обучении школьников, основной целью является учебно-воспитательный процесс. Соответственно, педагог-практикант должен продемонстрировать не только общепрофессиональные педагогические знания и умения, но и высокий уровень предметной подготовки. С целью объективной компетентной оценки результатов педпрактики, согласно нормативным требованиям образовательных стандартов РФ, были сформулированы следующие критерии: степень сформированности профессионально-педагогических умений у каждого студента; уровень теоретического осмысления своей практической деятельности, ее целей, задач, содержания и методов реализации, мера профессиональной направленности интересов будущих учителей, их, актуальности, отношение к детям; уровень профессиональной культуры; способность к рефлексии. Всем этим студент должен овладеть в течение довольно непродолжительного времени пребывания на практике в стенах общеобразовательной школы и имея возможность провести лишь несколько пробных уроков. В этих условиях особенно важным является настрой, стремление, приложение максимума усилий для приобретения педагогического опыта, практических умений и навыков организации и проведения учебно-воспитательной работы, освоения роли учителя. Для нашего исследования наиболее важным является потенциальное стремление студентов к принятию роли учителя в реальной деятельности, что в ходе педагогической практики позволяет будущим учителям оценить свои потребности, способности, возможности и личностные качества, а это и оказывает влияние на процесс профессионального становления [23, с. 11-15].

Трудно не согласиться с мнением ряда учёных, которые, проводя исследования в данном направлении, что именно практика в школе оказывает наибольшее влияние на формирование педагогической направленности, «до педагогической практики в основном идет усвоение студентами теоретических знаний. Знания становятся убеждениями, когда человек научится применять их на практике и когда в процессе этого применения он приходит к выводам, которые он вначале усвоил из теории» [24, 25].

Таким образом, субъект, субъектность, субъективная позиция, субъектно ориентированное образование бакалавров-филологов являются основополагающими психолого-педагогическими категориями, обеспечивающими реализацию личностно-деятельностного подхода в организации и прохождении педагогической практики. Современные тенденции развития педагогического образования направлены на оптимизацию как теоретической, так и практической подготовки будущего учителя в объеме отведённых рабочими учебными планами и учебными программами (на основе ФГОС ВО РФ) часов. Педпрактика - это обязательная часть образовательного процесса, обеспечивающая формирование профессионально-субъектной позиции студентов, осознание сущности педагогического процесса, смысла профессионально-педагогической деятельности. Данная форма обучения будущего педагога оказывает решающее влияние мотивацию, направленную на становление социаль-

ной и профессиональной активности личности, развитие ее творческих возможностей. В основу организации этого процесса должны быть положены следующие требования: развитие индивидуальных, творческих способностей будущих учителей; усиление самостоятельности и активности студентов; активизация воспитательной роли данной деятельности; стимулирование свободного и инновационного поиска; подготовка к выполнению исследовательских проектов в период педагогической практики. Предложенные исследования не исчерпывают актуальной учебно-профессиональной проблемы и могут получить развитие в последующих работах, в которых будет рассматриваться модель обучения и становления субъектной позиции и профессиональной подготовки бакалавров филологического образования в процессе педпрактики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ковынева И.А., Охотников О.И., Петрова Н.Э. Интеграционные процессы в педагогике и лингвистике. Историческая и социально-образовательная мысль. 2015;7(5/2):229-233. DOI:10.17748/2075-9908-2015-7-5/2-229-233
2. Шумова И.В. Методика организации и проведения педагогической практики бакалавра-филолога на основе кейс-технологий: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2010. 25 с.
3. Федеральная программа развития образования. Организационная основа государственной политики Российской Федерации в области образования // Народное образование. 1999. № 9. С. 29-65.
4. Шумова И.В. Методика организации и проведения педагогической практики бакалавра-филолога на основе кейс-технологий: Дис. канд. пед. наук. М., 2010. 219 с.
5. Сухоставская Л.А. К проблеме педагогической практики в профессиональной подготовке будущих педагогов и психологов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 290-292.
6. Третьякова Е.М. Формирование профессиональных компетенций студентов вуза в ходе педагогической практики // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 98-102.
7. Белкина Ю.А. Педагогическая практика студентов в условиях модернизации образования (интегративные тенденции) // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 19-21.
8. Скоморохова Н.А. Гендерный подход в педагогической практике // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. № 4 (13). С. 94-97.
9. Муриева М.В. Педагогическая практика как этап профессионального становления студентов - будущих учителей иностранного языка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 122-125.
10. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М.: Просвещение, 1987. 190с.
11. Леонтьев А.Н. Индивид и личность // Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 175-188.
12. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. М., 1996. 384 с.
13. Рубинштейн С.Л. О Человеке и мир. М., 1973. 224 с.
14. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики. М/ 2002. 272 с.
15. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: Монография. М., 1996. 272 с.
16. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. 2-е изд., испр. М.: МПСИ, 2003. 408 с.
17. Ленглер О. А. Субъектность человека: психолого-педагогические основы // Молодой ученый. 2012. №11. С. 440-442.
18. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: Монография. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. 328 с
19. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие

для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия». 2002. 576 с.

20. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация. Липецк, 2001. 38 с.

21. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. Собр. соч. М.-Л., 1948, т.2.

22. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. Том II (М-Я) / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1999. 560 с.

23. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы // Иностр.яз.в школе. 2002. № 2. С. 11-15.

24. Роберт И. Новые информационные технологии в обучении: дидактические проблемы, перспективы использования // Информатика и образование. 1991. №4. С. 18-25.

25. Загрекова Л.В. Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя в контексте решения проблем регионального образования (концептуальный подход) // Профессиональная подготовка учителя как условие эффективного функционирования системы управления развитием регионального образования; Коллективная монография / Под ред. СИ. Наумова. Н.Новгород: Нижегородский Гуманит. центр, 2004. С. 72-98.

Статья поступила в редакцию 05.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

**МАТЕМАТИКА И МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ФОРМАТЕ
ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СУБЪЕКТОВ ПОЗНАНИЯ
ПРОЦЕДУР КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

© 2017

Элипханов Абдул-Вахид Имельяевич, старший преподаватель кафедры математического анализа
Чеченский государственный педагогический университет
(364031, Россия, Грозный, ул. Киевская, 33, , e-mail: vakhid85@mail.ru)

Аннотация. Значимым содержательным полем формирования критического мышления школьников является широкий междисциплинарный контекст математики, включение которого в методический контент способствует критическому осмыслению учащимися роли математики в различных областях действительности, позиционирует диалектику количественного и качественного описания различных объектов и феноменов. В традиционном математическом образовании заявленный критический формат не реализован, тот потенциально ориентированный на решение этой задачи учебно-методический контент, который раскрыт в данном параграфе, представлен лишь фрагментарно. Поэтому задача поиска методик формирования и развития критического мышления до сих пор актуальна и начальным этапом ее решения может являться вытекающая из предшествующего изложения концептуальная модель формирования и развития критического мышления при обучении математике. В таком ракурсе в статье обсуждаются подходы известных учёных-математиков к определению математического мышления, выявляется и конкретизируется такой конструкт, как критический пласт математического мышления, осуществляется попытка обоснования типологии математических задач критической ориентированности и формулировки концептуальной модели развития критического мышления при обучении математике.

Ключевые слова: критическое мышление, критический пласт математического мышления, критически ориентированные учебные задачи, концептуальная модель формирования критического мышления при обучении математике.

**MATHEMATICS AND MATHEMATICAL EDUCATION IN THE FORMATION PROBLEM FORMAT
AT SUBJECTS OF KNOWLEDGE OF PROCEDURES OF CRITICAL THINKING**

© 2017

Elipkhanov Abdul-Vahid Imelyaevich, senior teacher of department of the mathematical analysis
Chechen State Pedagogical University
(364031, Russia, Grozny, Kiyevskaya St., 33, , e-mail: vakhid85@mail.ru)

Abstract. The significant substantial field of formation of critical thinking of school students is the wide cross-disciplinary context of mathematics which inclusion in methodical content promotes critical judgment by pupils of a role of mathematics in various areas of reality, positions dialectics of the quantitative and qualitative description of various objects and phenomena. In traditional mathematical education the stated critical format isn't realized, that educational and methodical content which is potentially focused on the solution of this task which is opened in this paragraph is presented only fragmentary. Therefore the problem of search of techniques of formation and development of critical thinking is still relevant and the conceptual model of formation and development of critical thinking following from the previous statement when training in mathematics can be the initial stage of her decision. In such foreshortening in article approaches of the famous scientists-mathematicians to determination of mathematical thinking are discussed, such construct as critical layer of mathematical thinking comes to light and concretized, the attempt of justification of typology of mathematical problems of critical orientation and a formulation of conceptual model of development of critical thinking when training in mathematics is made.

Keywords: critical thinking, critical layer of mathematical thinking, critically focused educational tasks, conceptual model of formation of critical thinking when training in mathematics.

Введение. Заявленная в заглавии проблема очевидным способом проецирует начало содержательного раскрытия в плоскость математического мышления. По мнению многих учёных [1-9], данный тип мышления является совокупностью пяти взаимосвязанных элементов (подструктур). Среди них на первом месте типологическая подструктура, обуславливающая замкнутость, связность и компактность осуществляемых трансформаций с исследуемыми объектами. Этот ряд продолжит порядковая подструктура, раскрываемая через способность субъекта познания к сопоставлению реальных и математических объектов и их элементов посредством соотношений «больше – меньше», «ближе – дальше», «часть – целое» и категорий: «изменение положения – изменение характеристик движения», «форма», «конструкция» и т.п.

Следующий тип подструктур математического мышления – метрические, и они позволяют выделить в объектах и их элементах количественные величины и отношения, например, отношения подобия или пропорциональности. Четвёртый тип подструктур математического мышления именуется алгебраическим и с этими подструктурами связываются операции расчленения объектов на части (составляющие), объединение структурных или каких-либо других элементов в целостность, а также выполнение математических операций в той или иной последовательности.

И наконец, последний, пятый тип подструктур математического мышления именуется проективным – это

раскрывается как изучение математического объекта с разных ракурсов, с определённых самостоятельно выбранных «положений», а также как возможность проецирования объекта на его изображение.

Постановка проблемы. Анализ данных структур показывает, что в первом приближении критический контекст математического мышления в явном виде не просвечивается, однако, он актуализируется при углублённом рассмотрении, например, четвёртой подструктуры: расчленение объекта на элементы и последующее синтезирование элементов в целое предполагают, в частности, выявление того, что конкретно объединяет ряд элементов в упомянутую целостность; какие связи, отсутствующие между этими элементами, взятыми в отдельности, начинают работать в целостном конструкте; является ли произведённое объединение элементов исчерпывающим, нельзя ли добавить (исходя из типов связей) ещё один или несколько элементов, что при этом изменится в рассматриваемой целостности – всё это так или иначе проявляет критический пласт математического мышления. Как и обращение к пятой подструктуре, предполагающее выяснение того, как соотносятся между собой разноракурсные изображения математического объекта, какие отсутствующие в одноракурсном рассмотрении связи начинают проявляться при рассмотрении объекта в другом ракурсе, как конкретно проявляется при синтезе рассмотрений в нескольких ракурсах в одно, интегративное рассмотрение (общеметодологический принцип дополнительности).

Содержание. Более понятным и простым языком математическое мышление охарактеризовано известным математиком и методистом-математиком XX-го столетия А.Я. Хинчиным, указавшим, в частности, что такой тип мышления предполагает доведённое до предела доминирование логической схемы в рассуждении, и эта особенность заставляет субъекта при каждой дизъюнкции иметь перед глазами всю совокупность возможностей и обязывает учесть каждую из них. [2]. Последнее (учесть каждую из них) означает скрупулёзный *критический анализ* всех возможностей, выявление вероятностей их осуществления, а при необходимости и вероятностей одновременного осуществления

Помимо этой особенности математического мышления А. Я. Хинчин выделяет еще лаконизм (выбор самого короткого пути к выбранной цели), точность символики и чёткую расчленённость аргументации. Анализ соблюдения последнего критерия имеет рефлексивную (иногда авторефлексивную) природу, поскольку в качестве основной процедуры предполагает повторное или многократное прохождение той цепочки рассуждений, которая привела к обсуждаемому финальному результату, -- с осознанием оснований перехода от одного логического шага к другому, оснований для предлагаемых автором продукта промежуточными или финальными выводами, умозаключениями, обобщениями и т.п. [2].

И наконец, финальный вывод А.Я. Хинчина, -- о том, что математическое мышление есть предельно абстрактное теоретическое мышление, объекты которого лишены всякой вещественности и могут *интерпретироваться произвольным образом* -- лишь бы сохранились связи между ними. Такая произвольность интерпретаций обуславливает актуальность критического мышления во всей совокупности скрепляющих процедур, критического осмысления результатов этих различных интерпретаций, проявления не только их отличительных особенностей, но и той или иной степени внутреннего сходства, массы когнитивных нюансов, интересных существенных деталей, соотношения интерпретаций между собой (если такое в принципе возможно).

Анализируя работы А.В. Ястребова [1], мы обратили внимание на такой тезис, как *присущий математике-науке личностно-социальный дуализм*. По мнению цитированного автора, это означает наличие и справедливости следующих четырех фактов: 1) каждый математический результат изобретается лично тем или иным конкретным математиком или группой математиков; 2) математика может существовать благодаря наличию особого социального института -- научного математического сообщества; 3) изобретённый результат становится фактом науки (встраивается в систему научного знания) только после принятия его научным сообществом; 4) процесс принятия этим сообществом нового изобретённого результата включает в себя обмен информацией о содержании этого результата и различные виды экспертных оценок [1, с.131]. Эта цитата, и особенно пункты 3 и 4, делают понятной роль критического мышления в процессе встраивания полученного каким-либо автором результата в систему математических знаний: процессу *принятия* результата научным математическим сообществом имманентно присущи *процедуры критического осмысления*, включающие широкий комплекс мыслительных операций: от анализа предельных случаев полученной формулы, закона, теоремы на предмет соответствия чему-либо достоверно известному и принятому в научном сообществе -- до выведения следствий этого результата, в принципе подлежащих такому осмыслению, которое в состоянии ответить на вопрос о содержательной и логической корректности этого результата.

Процесс критического осмысления субъектом учения полученных результатов и самих методов их получения присущ и математическому образованию различного уровня. Например, в процессе доказательства теорем обучающийся шаг за шагом, привлекая то, что

ему к моменту доказательства известно, соединяя посредством логики эти известные элементы в "цепочку", приходит к тому утверждению, которое требуется доказать. При этом вполне естественным могло бы быть требование к ученику пройти всю отмеченную только что цепочку повторно, и выявить: 1) чем обусловлена возможность перехода от какого-либо шага с номером N к следующему за ним шагу с номером $N+1$; 2) всегда ли возможен такой переход, если нет, то какие ограничения следует принять во внимание, существенны ли они для данной конкретной задачи или могут в рассматриваемой конкретике не приниматься во внимание; 3) является ли обсуждаемый переход единственно возможным, почему проигнорированы другие возможности (если они выявлены), и что в процессе доказательства могло бы измениться, если бы они были приняты во внимание; 4) единственна ли та цепочка шагов, которая только что привела к доказываемому тезису, есть ли какие-либо другие, как конкретно они могли бы быть представлены.

В процессе решения традиционных задач по геометрии на нахождение неизвестных длин отрезков, площадей фигур, сечений, соотношений между параметрами элементов плоских или пространственных конфигураций школьник или студент часто имеют возможность предложить несколько путей, подходов и способов решения, -- критический ракурс при этом предполагает как минимум, сравнение алгебраического и геометрического способов, а также выявление того, какой из способов позволяет прийти к искомому результату быстрее, какой из подходов требует меньшее число необходимых исходных, отправных посылок, в каком из методов решения переходы от одного шага к другому более очевидны и т.п.

Продолжая рассмотрение содержания задач по математике как базы для формирования критического мышления, в качестве цитируемого источника вновь задействуем книгу А.В. Ястребова [1], в которой осуществляется попытка привести классификацию типов задач школьного курса математики по доминирующим в процессе их решения мыслительным процедурам -- автор специально выделил задачи на сравнение (1), индукцию и дедукцию (2), анализ и синтез (3), конкретизацию, обобщение и абстрагирование (4), аналогию (5), классификацию (6), выявление необходимых и достаточных условий, а также критериев (7), анализ логических и содержательных оснований теорем (8).

Анализ методических возможностей приведённого в работе массива задач показывает, что он не направлен непосредственно на формирование критического мышления школьников, однако, внимательное рассмотрение со всей очевидностью показывает, что этот массив содержит скрытый потенциал для такого вида деятельности учителя и преподавателя педагогического университета. Во-первых, на основе переформулировки имеющихся в тексте задач и составления по определённому "рецепту" других задач (производных от представленных) вполне возможно конструирование задач-проблем *повышенной критической ориентированности*. К таковым относятся, прежде всего, задачи, содержательная канва которых может быть тезисно выражена так: подумайте и ответьте, *каким способом* был получен представленный в условии задачи результат. Пройдите ещё раз шаг за шагом вместе с автором решения весь ведущий к нему "маршрут" и оцените его на предмет логической корректности (или замещающая более простая и понятная школьникам формулировка).

Во-вторых, возможно конструирование задач повышенной критической ориентированности такого типа (тезисный обобщённый формат содержания задачи): осуществлено некоторое *обобщение* и необходимо объяснить, правомерно ли оно -- если нет, то предложить корректный вариант. Понятно, что при конструировании таких задач-проблем учитель (разработчик) преднамеренно осуществляет ошибку и помещает её в усло-

вие; например, при этом возможны такие вариации: а) обобщение корректно, б) в приведённом в условии задачи обобщении искусственно неправомерно расширена выборка “допустимых объектов” и ученику необходимо грамотно её сузить, в) обобщение осуществлено корректно, но внимательный анализ позволяет его дополнительно расширить и это предлагается сделать ученику.

Анализ приведённого массива задач [1] приводит ещё к одному выводу: к обсуждаемому типу относятся и задачи межпредметного содержания, например, содержащие несколько сюжетов из физики и предлагающие школьнику абстрагироваться от конкретной природы описанных процессов и определить, каким математическим понятием можно объединить эти процессы.

В-третьих, обсуждаемый массив задач позволяет для формирования у решающих их школьников критического мышления составить новые задачи такого типа: ... в условии приводится некоторое утверждение, осуществлённое автором по аналогии и ученику необходимо установить, насколько правомерна приведённая аналогия и в случае выявления некорректности представить собственный корректный вариант. При этом, как и в предыдущем случае, учитель-разработчик намеренно делает ошибку, например, искусственно расширяя сферу действия аналогии, и предлагая учащемуся корректно её сузить (усечение) или представляя аналогю, которая может быть дополнительно расширена.

В-четвёртых, анализ массива задач из работы [1] позволяет критически ориентировать задачи на нахождение необходимых и достаточных условий правомерности того или иного математического факта или заключения; при этом повышение критической насыщенности задач предполагает работу учащихся с заранее заготовленным учителем перечнем условий (необходимых и достаточных), которые решающему их школьнику предлагается: а) дополнить или опровергнуть; б) перераспределить на необходимые и достаточные – по сравнению с тем, как это задано в условии; в) в ряде случаев обоснованно подтвердить то, что дано в условии.

В-пятых, для критической переориентации из того, что приведено в обсуждаемом перечне задач различных типов, вполне пригодны задачи на классификации. Критический потенциал таких задач эффективно реализуется в случае если учитель (разработчик) в условии, то или иной задачи предлагает школьнику выявить, корректна ли приведённая автором задачи классификация, в чём заключаются конкретные нарушения и как они могут быть ликвидированы. При этом в плане составления этих задач актуален учёт таких случаев, когда в помещаемой в условие ситуации нарушен критерий полноты классификации (классифицируемая совокупность больше по объёму суммы объёмов выявленных подразделений), когда в условии преднамеренно нарушен критерий непересекаемости выделенных классификационных элементов (некоторые из этих элементов охватывают объекты, относящиеся и к другим элементам, например, одновременно к двум) и наконец, когда в предлагаемой в условии классификации преднамеренно перепутаны основания классификации, например, когда в одном классификационном ряду помещены элементы, выделенные по разным основаниям. Иногда (хотя и нечасто) имеется возможность в условии задачи преднамеренно перепутать классификационные этажи: учитель-разработчик использует конкретную ранговую классификацию, например, трёхуровневую, и для задачи, предлагаемой школьнику, намеренно перепутывает элементы, относящиеся ко второму и третьему классификационным этажам (понятно, что выявить это должен сам школьник).

В-шестых, анализ представленных в многочисленных учебниках, пособиях, задачниках и руководствах текстов задач позволяет выделить ещё одно направление повышения их критической насыщенности: это составление задач, в которых в развёрнутом виде приводятся, например, два способа решения: 1) с различным резуль-

татом и причины этих различий необходимо выявить школьнику; 2) с одинаковым результатом и законность каждого из способов необходимо осознать ученику.

И наконец, в-седьмых, для формирования критического мышления школьников важны задачи на логический анализ теорем. Содержательный эскиз при этом выглядит таким образом: для предлагаемой теоремы (изученной ранее) необходимо сформулировать её в условной форме (1), описать класс объектов, к которому применима теорема (2), выделить условную часть и указать количество условий (3), выделить заключительную часть и указать количество заключений (4).

Компетентностный формат в обучении. На уровне обозначенных в ФГОС предметных результатов освоения основной образовательной программы критическое мышление проявляется как часть целого, как одно из направлений полноценной реализации этого целого, что подтверждается такими формулировками (п. 9.3 математика и информатика): “... сформированность представлений о социальных, культурных, исторических факторах становления математики”, “сформированность основ логического мышления”, “сформированность представлений о математике как о части мировой культуры и о месте её в современной цивилизации, о способах описания на математическом языке явлений реального мира”, “владения методами доказательств... умениями их применять, производить доказательные рассуждения в процессе решения задач”, “сформированность умений моделировать реальные ситуации, исследовать построенные модели, интерпретировать полученный результат” [цит. по 3].

Принадлежность отмеченных позиций содержательному полю критического мышления очевидна, сфокусированность их на исследуемую проблему также достаточно явно видна. С другой стороны, ясно проявляется и то, что в традиционном математическом образовании заявленный критический формат не реализован, тот потенциально ориентированный на решение этой задачи учебно-методический контент, который раскрыт в данном параграфе, представлен лишь фрагментарно. Поэтому задача поиска методик формирования и развития критического мышления до сих пор актуальна и начальным этапом ее решения может являться вытекающая из предшествующего изложения концептуальная модель формирования и развития критического мышления при обучении математике. Представим тезисно её содержание.

Выводы.

1. Формирование критического мышления при обучении математике логически и содержательно вписывается в структуру целей школьного математического образования, с одной стороны, а с другой, обуславливает возможность поиска дополнительного ресурса для реализации этих целей. Включаемый в проблему личностный ресурс включает “усиление” по части формирования у школьников на материале математики умений рефлексии содержания внешней информации и логики её предъявления, авторефлексии результата познавательной деятельности и способа его получения, по части рефлексивного самопредъявления школьника в образовательной и социальной среде.

2. Формирование критического мышления при обучении математике в средней школе предполагает: а) встраивание критически ориентированных фрагментов в учебную информацию, в решаемые школьниками традиционные задачи и выполняемые задания; б) насыщение школьного математического образования критически ориентированным задачным контентом, ориентированным на оценочную деятельность школьников, включающую: выявление учеником корректности представленных в готовых формах условий учебных задач обобщений, аналогий, сравнений, классификаций, выводов и умозаключений, а также корректности самих условий.

3. Значимым содержательным полем формирования

критического мышления школьников является *широкий междисциплинарный контекст математики*, включение которого в методический контент способствует критическому осмыслению учащимися роли математики в различных областях действительности, позиционирует диалектику количественного и качественного описания различных объектов и феноменов.

4. Разрабатываемая для широкого практического внедрения методика должна предполагать в качестве безусловно необходимого возможность для школьников переносить сформированные на базе математики умения критического осмысления на широкий спектр нематематических объектов и явлений социальной действительности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Ястребов, А.В. Методика преподавания математики: задачи. – М.: Юрайт. 2017. – 150 с.
2. Хинчин, А.Я. Педагогические статьи / Сборник: А.Я. Хинчин. Под редакцией А.В. Гнеденко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 135 с.
3. Саранцев, Г.И. Методология методики обучения математике. Саранск: Изд-во Красный октябрь, 2001. – 123 с.
4. Федосеев В.М. Проблемы культуры мышления в математическом образовании // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2012. № 4 (08). С. 171-176.
5. Балабаева Н.П. Контрпримеры в курсе высшей математики как средство развития критического мышления студентов IT-направлений // Самарский научный вестник. 2014. № 4 (9). С. 30-33.
6. Снегирева Л.В. Развитие абстрактного мышления студентов-медиков в процессе электронного обучения математике // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 143-146.
7. Семенова О.М. Личностно ориентированный и проблемно-диалогический подходы к формированию критического мышления будущего учителя // Поволжский педагогический вестник. 2013. № 1. С. 125-129.
8. Гузева М.В. К обоснованию проблемы развития критического мышления студентов педагогических вузов в условиях медиаобразования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1 (14). С. 41-44.
9. Пономарёва Н.В., Новичкова Т.Ю., Видманова Т.П. Использование тестирующих программ в процессе обучения высшей математике // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2014. № 4. С. 245-249.

Работа выполнена при финансовой поддержке внутривузовского гранта Чеченского государственного педагогического университета на инициативное научное исследование.

Статья поступила в редакцию 23.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ОБЩЕТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ
И КООРДИНИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ

© 2017

Ярыгина Неля Анатольевна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры
«Бухгалтерский учет, анализ и аудит»*Тольяттинский государственный университет*

(445020, Россия, Тольятти, улица Белорусская, 14, e-mail: yar13@rambler.ru)

Аннотация. Характерной чертой внедрения уровня образования является общая программа действий европейского образовательного сообщества, всем известного под названием «бологское соглашение» [1]. Болонский процесс привел к переоценке роли университета, так как в число первоочередных задач интеграции науки и образования выдвигает повышение качества образования, которое происходит одновременно с модификацией структуры подготовки выпускников высших учебных заведений, а также с формированием самой методологии теории регулирования качеством образования. Для высшего образования и научно-исследовательской работы необходима объединяющая связь, поскольку именно она является наиболее существенной для характеристики «европейский университет». Чаще всего, интеграция науки и образования предусматривает необходимость совершенствования качества образования в целом, которое не получится осуществить без радикальной модификации образовательного процесса на всех его уровнях, что является условием для пересмотра подходов к научно-исследовательской работе магистрантов. В настоящее время еще наличествует мнение о том, что научно-исследовательская работа осуществляется лишь со студентами, обладающими определенным научным потенциалом, восприимчивостью к научно-исследовательской деятельности и первоочередными знаниями. В статье рассматриваются проблемы организации научно-исследовательской работы магистров и готовности обучающихся в магистратуре к проведению научных исследований в современной высшей школе. Обобщены теоретические аспекты и практический опыт организации научной работы магистров.

Ключевые слова: экономические направления; магистратура; качество подготовки; совершенствование подготовки; кадровый состав; магистерские программы; педагогическая практика; экономические дисциплины; научно-исследовательская деятельность.

GENERAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF ORGANIZATION AND COORDINATION
OF SCIENTIFIC RESEARCH WORK OF MASTERS

© 2017

Yarygina Nelia Anatolyevna, candidate of economic sciences, Professor of Department
“Accounting, analysis and audit”*Togliatti State University*

(445020, Russia, Togliatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: yar13@rambler.ru)

Abstract. A common feature of the introduction of the level of education is the general program of action of the European educational community, all known under the name “Bologna agreement” [1]. The Bologna process has led to a reassessment of the role of the university, since the primary goal of integrating science and education is to raise the quality of education, which occurs simultaneously with the modification of the structure of the graduates’ training, and also the formation of the methodology of the theory of education quality regulation. For higher education and research work, a unifying link is necessary, since it is the most essential for the characterization of the “European University”. More often than not, the integration of science and education involves the need to improve the quality of education in general, which will not work without a radical modification of the educational process at all levels, which is a prerequisite for reviewing the approaches to the research work of undergraduates. At the present time there is still an opinion that research work is carried out only with students who have a certain scientific potential, sensitivity to research activities and primary knowledge. The article deals with the problems of organization of the research work of the masters and the readiness of the students in the magistracy to conduct research in the modern higher school. The theoretical aspects and practical experience of organizing the scientific work of masters are generalized.

Keywords: economic directions; Master’s program; quality of training; improving training; staffing; master’s programs; teaching practice; economic disciplines; research activity.

Все более конкурентоспособным должно становиться высшее образование в настоящее время, но, поскольку запас полученных знаний довольно быстро устаревает, это расхождение может быть преодолено с внедрением гибкой системы образования, то есть развитием у студентов творческого мышления и исследовательских навыков, без которых довольно тяжело не только продолжать образование, но и реализовываться на рынке труда, просто необходимы на каждом уровне обучения.

Следовательно, выпускнику высшего учебного заведения необходимо владеть не только определенным набором фундаментальных и специальных знаний, но и иметь опыт творческого решения практических задач для быстрой адаптации к постоянно изменяющимся условиям. Конечно же, вышеперечисленные качества следует формировать в вузе, воспитывая через активное вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу, приобретающей в данный момент все большее значение и являясь одним из основных компонентов профессиональной подготовки будущего магистра.

Следует отметить, что научно-исследовательская работа студентов в высших учебных заведениях, в послед-

нее время, организована не лучшим образом, так как наблюдается значительный спад участия большей части студенческого контингента в научной работе, что можно объяснить недостаточностью финансирования данной деятельности, а также недостаточностью ресурсов, необходимых для стимулирования к этой деятельности студентов. Все вышеперечисленное существенно снижает влияние данного фактора на их профессиональное формирование, так как, у значительной части выпускников высших учебных заведений за все время обучения не развиты в полной мере умения исследовательской деятельности. В настоящее время назревает необходимость создания системы научно-исследовательской работы в вузе на основе воспитания творческого подхода к практическому применению полученных образовательных и научных знаний.

На сегодняшний момент, значительное количество высших учебных заведений России, в том числе и Тольяттинский государственный университет, ведут подготовку параллельно на академический и прикладной бакалавриаты, каждый из которых предоставляет полноценное звание бакалавра по избранному направле-

нию обучения. Отметим, что прикладной бакалавриат, является бакалаврской программой, имеющей основную (базовую) часть, предусмотренную стандартами, а дополнительную (практико-ориентированную), заключающуюся в выводе студента на четкую квалификацию, что касается и тех случаев, когда отдельно взятое конкретное направление подготовки существует на том и другом бакалавриате [2].

Повторимся, что само понятие «бакалавриат» в России появилось достаточно недавно, а точнее когда высшее образование стало двухуровневым. По окончании обучения первой ступени подготовки высшего учебного заведения защищается выпускная бакалаврская работа, далее выпускнику выдается диплом о получении высшего профессионального образования с присвоением степени «бакалавр». Программа бакалавриата позволяет получить высшее образование в более короткий срок.

В настоящее время, бакалавриат подразделяется на две категории: академический и прикладной. Прикладной бакалавриат является высшим образованием, в основе которого положены программы среднего профессионального образования, направленные на усвоение бакалавром практических навыков и основной теоретической подготовкой. Выпускная бакалаврская работа при этом является заключительным этапом обучения, после чего студенту присваивается степень бакалавра, предоставляя возможность приступить к работе по определенной квалификации без дополнительных стажировок, применяя все необходимые приобретенные за время обучения практические навыки.

Академический бакалавриат является тоже высшим образованием, но направленным в значительной степени на теоретические знания. Цель академического бакалавриата – это подготовка выпускников к научно-исследовательской деятельности, из чего следует, что на практическую подготовку выделяется значительно меньше времени.

Осведомленность в исследовательской деятельности бакалавров формируется в процессе учебной и научно-исследовательской работе обучающихся. Исследовательская деятельность основывается на научной методологии деятельности бакалавра в получении новых, научно обоснованных знаний. Знания в области научно-исследовательской работы формируют готовность к внедрению творческих действий при решении различных исследовательских задач на уровне проектирования исследования, сбора и обработки информации, закрепления и использования полученных результатов исследовательской работы в практической.

Активная включенность в научно-исследовательскую деятельность предоставляет огромный потенциал для стимулирования творческих ресурсов личности [3-9].

Следует отметить, что ни прикладной, ни академический бакалавриат не должен препятствовать развитию творческого мышления студента, наоборот, призван всячески его побуждать к научно-исследовательской деятельности. Именно совокупное (цельное) личностное образование, имеющее отличительной особенностью устойчивую мотивацию, является исследовательской компетенцией бакалавров, проявляющейся наличием у студентов знаний об организации исследовательской работы, в умении применения опыта творческой деятельности, являющихся обязательным условием для их личностно-профессионального развития.

Исследовательская информированность, направленная на формирование готовности студента к непрерывному самообразованию, является группой, направленной на освоение, то есть очередной ступенью к профессиональному мастерству. Процесс усовершенствования исследовательской информированности бакалавров в образовательной среде высшего учебного заведения направлен на применение их исследовательского и лич-

ностного ресурса, а также на формирование желания и стремления к активной творческой профессиональной деятельности, то есть является не только результатом обучения, но и итогом личностного роста бакалавра.

В настоящих условиях прямого воздействия науки и техники на мировые процессы перед Россией особенно остро проявилась проблема воспроизводства и укрепления ее научного потенциала, а именно, в качестве одной из первенствующих задач государства выступает поддержка и развитие российской науки. Научно-исследовательская работа студентов является обязательной, базовой неразрывной частью подготовки бакалавров и магистров в Тольяттинском государственном университете, состоящей в числе первостепенных задач университета, решаемых на базе единства учебного и научного процессов. Образовательный процесс в высшем учебном заведении – это целостность обучения, производственной практики и научно-исследовательской деятельности. При этом любые реформы и изменения в системе научно-исследовательской работы бакалавров и магистрантов необходимо совершать согласно новым условиям деятельности вузов, базируясь на применении многолетнего отечественного и зарубежного опыта объединения науки и образования, обучения кадров высшей школы, отвечающих требованиям мировых стандартов.

Основная цель организации и развития системы научно-исследовательской работы бакалавров в Тольяттинском государственном университете – это совершенствование научной подготовки выпускников и раскрытие способностей молодых кадров для дальнейшего обучения в магистратуре с целью расширения педагогических и научных кадров страны, базирующихся на новейших достижениях научно-технического развития, экономической мысли и культурного совершенствования.

Основными задачами организации и координирования системы научно-исследовательской работы студентов являются:

- объединение (интегрирование) научно-исследовательской работы и учебных занятий студентов;
- реализация неотъемлемой целостности обучения и подготовки бакалавров и магистрантов к творческому, научному и педагогическому труду;
- формирование необходимых условий для выявления и применения личностных творческих способностей молодежи;
- выявление способной и одаренной молодежи, проявляющей стремление к научно-исследовательской и педагогической деятельности;
- формирование и развитие у студентов качеств научно-педагогических и научных работников;
- воспитание и развитие у будущих выпускников способности адаптации, своевременного применения полученных знаний и навыков в постоянно изменяющихся требованиях их деятельности, а также выбора наилучших решений в условиях рыночных отношений и готовности к повышению квалификации;
- повышение эффективности научно-исследовательской работы в университете путем вовлечения студентов в исследования по наиболее первостепенным направлениям науки;
- формирование научных межвузовских связей как внутри страны, так и со странами ближнего и дальнего зарубежья.

К основным направлениям организации научно-исследовательской работы студентов можно отнести следующие:

- совершенствование учебного процесса путем совместной деятельности, как студентов, так и научных руководителей в выполнении различной научно-исследовательской работы;
- содействие в развитии научных школ высших учебных заведений;
- формирование у студентов умения самостоятельно

обосновывать различные суждения и выводы;

- предоставление студентам возможности в процессе получения образования проверить и опробовать свои силы и полученные знания на разных направлениях современной науки;

- увеличение интереса студентов к научно-исследовательской работе, реализуемой сверх учебных планов;

- увеличение действенности научно-технических мероприятий в научно-исследовательской работе;

- стимулирование участия профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений в организации и руководстве научно-исследовательской работы студентов.

На наш взгляд, современному выпускнику, особенно выпускнику-бакалавру, недостаточно лишь владеть фундаментальными предметными знаниями и практическими навыками. Одним из важнейших течений развития образовательного процесса высшего учебного заведения является воспитание и развитие готовности студентов к научно-исследовательской работе. С нашей точки зрения, в сформировавшейся социально-экономической и политической ситуации развития высшего образования использование компетентностного подхода к разрешению настоящей проблематики является наиболее эффективным и целесообразным.

Переход на двухуровневую систему подготовки кадров вызывает необходимость решения первостепенной задачи подготовки бакалавров и магистров на основе компетентностного подхода, заложенных в новых стандартах высшего профессионального образования, что, прежде всего, имеет отношение к научно-исследовательской работе студентов. Компетентностный подход начал формироваться в связи с Болонским процессом и на данный момент, принципы, формулирующие развитие отечественного образования, обусловлены присоединением России к Болонской декларации, согласно которой подготовлены стандарты двухуровневой подготовки кадров.

Реорганизация норм и основ подготовки выпускников высших учебных заведений приводит к потребности изменения роли научно-исследовательской работы в формировании профессиональных компетенций. Деятельностный аспект, устанавливающий современный образовательный процесс, модифицирует взгляды и принципы студента, предоставляя ему возможность стать активным участником образовательного процесса, умеющего критически оценивать не только уже полученные знания, но и извлекать новые, еще не введенные в учебные планы и дисциплины. Полученные в процессе исследовательской деятельности студентами знания, являются одним из итоговых результатов освоения основной образовательной программы как в бакалавриате, так и в магистратуре. Не менее важным является развитие и воспитание умения студента с пользой использовать полученные теоретические знания на практике.

В Тольяттинском государственном университете, как учебная, так и научно-исследовательская работа является неслучайной составляющей основной образовательной программы подготовки бакалавров и магистров. Следует отметить, что прием абитуриентов в Институте финансов, экономики и управления Тольяттинского государственного университета открыт только на форму прикладного бакалавриата. Следует отметить, что производственная практика на данной форме обучения составляет 6 ЗЭТ или 216 часов, преддипломная 3 ЗЭТ или 108 часа. Учебно-исследовательская работа предполагает самостоятельную исследовательскую работу бакалавра под руководством высококвалифицированного научного руководителя.

Программа научно-исследовательской работы студентов должна носить комплексный и методичный характер, то есть предполагать точный (предметный) проверяемый результат. На сегодняшний момент, учебные планы по направлению подготовки бакалавра, не содер-

жат учебно-исследовательскую деятельность студентов как самостоятельный вид работы. Вводимая кредитно и балльно-рейтинговая система значительно преобразовывает понимание и восприятие любого вида деятельности, в том числе и научно-исследовательской. Исходя из вышесказанного, на наш взгляд, необходимо в графике учебного процесса выделить недели научно-исследовательской работы студентов. Например, это время может быть выделено и распределено за счет сокращения часов, отведенных на сессии.

Институт финансов, экономики и управления Тольяттинского государственного университета предоставляет возможность вовлечения бакалавров в исследовательскую деятельность уже с 1 курса. Данную работу можно подразделить на три уровня освоения знаниями научно-исследовательской деятельности бакалавра:

1. Поисково-познавательный
2. Познавательно-исследовательский
3. Креативно-исследовательский (магистратура)

Поисково-познавательная деятельность предполагает участие бакалавра на 1-2 курсах и подразумевает анализ изучаемых дисциплин и направлений. На первом курсе студенты участвуют в подготовке и написании рефератов совместно с преподавателем для докладов на классных часах. Познавательно-исследовательская деятельность начинается на 3-4 курсах и предполагает отбор и анализ полученной информации.

Общая программа научно-исследовательской работы студентов отображена на рисунке 1.



Рисунок 1 - Пример общей программы научно-исследовательской работы студентов

Креативно-исследовательский (экспериментальный) уровень освоения знаниями научно-исследовательской деятельности действует на уровне магистратуры и предполагает не просто анализ информации, но и ее полную трактовку в подходе решения профессиональных задач. Здесь следует отметить, что разделение на уровни имеет конвенционный (условный) характер, что выражается с одной стороны, спецификой предметных знаний, с другой, уровнем развитости профессиональной компетентности и опытом научно-исследовательской работы.

Научно-исследовательская работа на уровне магистратуры очной формы обучения включает производственную практику, педагогическую практику, научно-исследовательскую практику и научно-исследовательскую работу в семестре.

Планирование исследовательской работы магистрантов отражается в технологической карте научно-исследовательской работы, которая составляется совместно с научным руководителем и руководителем общей образовательной программы. Техническая карта магистранта содержит такие виды научной деятельности как: осуществление научно-исследовательских проектов;

написание тезисов и статей как индивидуально, так и коллективно с научным руководителем; участие в подготовке сборника научных трудов; участие в подготовке конференций и конкурсах молодых ученых и др.

Несомненно, учебно-исследовательская работа студентов способствует преподавателю выработать и развить определенный персональный (единичный) ресурс дисциплины. Не мене занимательной в Институте финансов, экономики и управления Тольяттинского государственного университета является работа по структуризации информации для разработки образовательных сайтов и групп в социальных сетях. Созданный такой образовательный сайт в 2015 году студентами института проявил себя наиболее адаптивными к реальному учебному процессу.

Говоря о магистратуре, следует подчеркнуть, что научно-исследовательская практика магистранта служит тесной связью между научно-теоретической и практической подготовкой магистрантов, то есть предоставляет им возможность применить первоначальный опыт практической деятельности в соответствии со специализацией магистерской программы, а именно, сформировать условия для развития практических компетенций.

Первостепенная роль научно-исследовательской практики магистра – это получение опыта в исследовании актуальной научной проблемы, а также селекция требуемых материалов для выполнения магистерской диссертации, а именно: проанализировать и систематизировать информацию по теме научного исследования; сопоставить полученные результаты объекта исследования с отечественными и зарубежными моделями; проанализировать научную и практическую значимость проводимых исследований. В рамках прохождения научно-исследовательской практики магистранту необходимо в общем виде обозначить тему магистерской диссертации и подкрепить доводами полезность и рациональность ее разработки.

Организация научно-исследовательской работы магистрантов – это непрерывная работа кафедры, предполагающая усовершенствование, стимулирование и содействие научной деятельности обучающихся. Научно-исследовательская работа магистрантов реализуется с точки зрения компетентностного подхода, который является концепцией формирования учебного процесса, в качестве цели обучения которой обозначается освоение комплексом необходимых компетенций для обучающегося как будущего магистра. Компетентностный подход на ступени планирования образовательного процесса предполагает наличие перечня результатов полученного образования на уровне выработанных компетенций; списка основных образовательных технологий, используемых для выработки компетенций; перечня форм, методов и типовых заданий для проверки и самооценки уровня комплектности заявленных в программе дисциплины результатов образования (компетенций) и др. Данные требования осуществляются во всем образовательном процессе с магистрантами, в том числе и в научно-исследовательской работе.

Следует отметить, что исследовательская работа магистрантов всегда была важной составляющей профессиональной подготовки. На данный момент, научно-исследовательская работа магистрантов – это один из главных факторов повышения рейтинга университета. И так как в исследовательской деятельности применяются несколько видов научной работы – научно-исследовательская работа, которая включается в учебный процесс, научные исследования, которые дополняют учебный процесс и исследования, которые проводятся параллельно учебному процессу – следовательно, можно сделать вывод, что научно-исследовательская работа магистрантов является целостностью учебной исследовательской работы.

Таким образом, научно-исследовательская работа магистрантов представляет собой синтез учебной и

внеучебной исследовательской работы, а также научно-структурированной работы магистрантов, обогащающей опыт и стимулирующей развитие научной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Болонская декларация: Пространство Европейского высшего образования Электронный ресурс. Болонья, 1999. // Интернет: сайт СПб гос. Университета. - <http://www.spbu.ru/News/edusein/bol.htm>.], Закона об образовании РФ [Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015)]
2. Приказ от 20 мая 2010 г. N 543 «Об утверждении и введении в действие Федерального Государственного Образовательного Стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) «Магистр») Зарегистрировано в Минюсте РФ 14 июля 2010 г. N 17819
3. Корчагина М.В. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности как фактора повышения качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 8 (12). С. 93-98.
4. Панасюк К.А. Формирование научно-исследовательских умений: эффективные подходы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 184-187.
5. Казанцев И.В., Молчатский С.Л. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор личностного самоопределения // Поволжский педагогический вестник. 2016. № 2 (11). С. 76-81.
6. Жданов Э.Р., Яфизова Р.А., Барина Н.А., Салимова Е.С., Галиев А.Ф. Проектно-исследовательская деятельность как фактор развития инженерно-технических способностей и инновационного потенциала детей и молодежи в условиях дополнительного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 206-209.
7. Энбом Е.А., Иванова В.А. Самостоятельная исследовательская деятельность студентов младших курсов как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса, направленная на повышение качества подготовки бакалавров инженерного профиля // Самарский научный вестник. 2013. № 3 (4). С. 79-82.
8. Аниськин В.Н., Макарова Е.Л., Пугач В.И., Пугач О.И. Проектирование рабочей программы дисциплины как инструмент развития исследовательских компетенций магистранта: контекстный подход // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 41-45.
9. Ташлинская Е.Ш. Инновационный характер научно-педагогической деятельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2013. № 7 (11). С. 285-291.

Статья поступила в редакцию 29.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 340.12

ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА ТРАНСФОРМАЦИЮ НОРМ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА В РОССИЙСКУЮ ПРАВОВУЮ СИСТЕМУ

© 2017

Агамиров Карэн Владимирович, кандидат юридических наук, доцент,
сектор теории права и государства

*Институт государства и права Российской академии наук
(119019, Россия, Москва, ул. Знаменка, д. 10, e-mail: agamirow@yandex.ru)*

Аннотация. Статья посвящена прогностической характеристике преобразований российской правовой системы под влиянием глобализационных процессов. Автор исследует различные формы трансформации в праве и моделирует их применительно к отечественной правовой системе. Конец XX-начало XXI века - это время трансформации мира в глобализационных началах, и такая трансформация кардинальным образом повлияла на все сферы жизни человека - политическую, экономическую, культурную, идеологическую, академическую, информационную. Одна из самых актуальных проблем глобализации заключается в трансформации государственно-правового пространства, что связано с процессом интеграции правовых систем. Процесс правовой глобализации активизирует внедрение и реализацию международных и европейских правовых стандартов в законотворческой, правореализационной и правоприменительной деятельности. Возрастает роль и значение норм, принципов и прецедентов международного права, международных договоров, ратифицированных Российской Федерацией. Современная правовая система Российской Федерации находится на этапе интоформации - обретения новой целостности и устойчивости, впитывает преимущества глобализации и противостоит глобальным вызовам и угрозам. В условиях глобализации решающее значение приобретает определение приоритетов стратегии национальной правовой политики, основанной на юридическом прогнозировании и моделировании правовых явлений и процессов. Залогом совершенствования отечественной правовой системы является обоснование, разработка и принятие Концепции правовой политики в условиях глобализации, в которой должны быть обозначены направления модернизации всех компонентов правовой системы.

Ключевые слова: глобализация, трансформация права, этапы трансформационного цикла, международное право, национальная правовая система, российская правовая система, угрозы и риски, государственный суверенитет, правовая политика, правообразование, правовая идеология, законотворчество, правореализация, правоприменение.

THE PREDICTIVE ANALYSIS OF INFLUENCE OF GLOBALIZATION ON TRANSFORMATION OF RULES OF INTERNATIONAL LAW IN THE RUSSIAN LEGAL SYSTEM

© 2017

Agamirov Karen Vladimirovich, candidate of Law Sciences, associate professor,
sector of the theory of the right and state

*Institute of state and law of the Russian Academy of Sciences
(119019, Russia, Moscow, Znamenka, 10, e-mail: agamirow@yandex.ru)*

Abstract. Article is devoted to the predictive characteristic of transformations of the Russian legal system under the influence of globalization processes. The author investigates various forms of transformation in the right and models them in relation to domestic legal system. The end the XX-beginning of the XXIst century is time of transformation of the world at the globalization beginnings, and such transformation has radically affected all spheres of human life - political, economic, cultural, ideological, academic, information. One of the most current problems of globalization consists in transformation of state and legal space that is connected with process of integration of legal systems. Process of legal globalization intensifies introduction and implementation of the international and European legal standards in legislative, right realizable and law-enforcement activity. The role and value of norms, the principles and precedents of international law, the international treaties ratified by the Russian Federation increases. The modern legal system of the Russian Federation is at an intoformation stage - findings of new integrity and stability, absorbs advantages of globalization and resists to global challenges and threats. In the conditions of globalization the crucial importance gets definition of priorities of strategy of the national legal policy based on legal forecasting and modeling of the legal phenomena and processes. Justification, development and adoption of the Concept of legal policy in the conditions of globalization in which the directions of modernization of all components of legal system have to be designated is the key to improvement of domestic legal system.

Keywords: globalization, right transformation, stages of a transformational cycle, international law, national legal system, Russian legal system, threats and risks, state sovereignty, legal policy, right education, legal ideology, lawmaking, right realization, law enforcement.

Трансформация (от лат. *transformatio* - превращение) - преобразование, изменение вида, формы, существенных свойств чего-либо. В парадигмальном поле трансформация этимологически означает коренные изменения, которым подвергаются сущность и содержание явлений под влиянием различных факторов, имеющих как внутренний, так и внешний характер. Поскольку большинство явлений, в частности правовых, являются синкретическими, они, соответственно содержат в себе синтетические атрибуты.

Конец XX-начало XXI века - это время трансформации мира в глобализационных началах, и такая трансформация кардинальным образом повлияла на все сферы жизни человека - политическую, экономическую, культурную, идеологическую, академическую, информационную. Одна из самых актуальных проблем глобализации заключается в трансформации государственно-правового пространства, что связано с процессом интеграции правовых систем [1, с. 142-143]. Трансформация,

наряду с рецепцией и отсылкой, является основным способом имплементации как понятия более широкого по содержанию, включающего в себя специальную законодательную процедуру преобразования норм международного права в нормы внутригосударственного права [2, с. 12].

Трансформация права может происходить непосредственно, что предполагает применение норм международного права в рамках национального тогда, когда это вытекает из норм, закрепленных в Конституции или иных нормативных правовых актах, которые предусматривают приоритет норм международного права над нормами национального права и их включение во внутреннее право. Такую форму трансформации называют прямой трансформацией (инкорпорацией). Прямая трансформация может также предусматриваться лишь для общепризнанных норм международного права (Австрия, Португалия, ФРГ) или определенным образом заключенных международных договоров (Испания).

Существует и другая форма - опосредованная трансформация - принятие законодательным органом государства нормативного правового акта, переводящего норму международного договора во внутригосударственную норму. Так, ст. 53 Конституции Французской Республики предусматривает, что мирные договоры, торговые договоры, договоры или соглашения, относящиеся к международному устройству, договоры и соглашения, касающиеся финансов государства, изменяющие положения законодательного характера, относящиеся к гражданскому статусу лиц, к уступке, обмену или присоединению территории, могут быть ратифицированы или одобрены только на основании закона. Они вступают в силу только после ратификации или одобрения. Любая уступка, обмен, присоединение территории недействительны без согласия ее населения [3].

Таким образом, если прямая трансформация норм международного права автоматически влечет такие же изменения и в национальной правовой системе, то в случае применения опосредованной трансформации для внесения изменений в рамках национальной правовой системы необходимо принятие соответствующего нормативного правового акта.

Можно выделить также следующие формы трансформации норм международного права в национальное. Генеральная трансформация заключается в установлении государством в национальном праве общей нормы, которая придает международно-правовым нормам силу внутригосударственного действия. Специальная трансформация заключается в придании государством конкретным нормам международного права силы внутригосударственного действия путем их воспроизведения в законе текстуально либо в виде положений, адаптированных к национальному праву, или путем законодательного согласования на их применение иным способом [4, с. 16; 5, с. 18-19].

Опыт функционирования национальных правовых систем демонстрирует, что для эффективной трансформации национального права под воздействием глобализационных процессов используют как прямую, так и опосредованную трансформацию. Этот процесс является достаточно сложным и противоречивым. Трансформация может отражаться на преобразовании самых разных компонентов правовой системы, и степень преобразований зависит от множества факторов, определяющих особенности этих компонентов. Если одни из них являются приспособленными к изменениям, то другие достаточно консервативные и, соответственно, менее гибкие для переноса норм и принципов международного права в национальное законодательство [6, с. 52].

Основываясь на этапах трансформационного цикла, а именно:

- 1) непосредственной трансформации;
- 2) интерформации;
- 3) интоформации;
- 4) посттрансформационного состояния [7, с. 31],

можно вывести, что современная правовая система Российской Федерации находится на этапе интоформации - обретения новой целостности и устойчивости, испытывает преимущественно глобализации и противостояит глобальным вызовам и угрозам. На данном этапе определяющими в правовой системе являются глобализационные трансформации в ее внутренних (координация между частями) и внешних (взаимодействие с политической, экономической, духовной системами и другими правовыми системами - национальными, межгосударственными и международной) связях. Этап интерформации трансформационного цикла отечественной правовой системы характеризуется тем, что правовая система, имея открытый характер, отражает отдельные проявления правовой глобализации и правовой интеграции в форме правовой адаптации, гармонизации, унификации, обеспечивая использование международно-правового опы-

та во благо, а не во вред [8, с. 134]. В этой связи прогнозирование глобализационных процессов для выявления и предупреждения рисков, оказывающих воздействие на российскую правовую систему, диктует необходимость разработки и принятия Стратегии развития правовой системы в условиях глобализации, основанной на установлении баланса во взаимоотношениях с международными организациями и торгово-экономических связях.

Глобализационные процессы влияют, прежде всего, на функциональные составляющие российской правовой системы, а именно: законотворчество, правореализацию, правоприменение, юридическую деятельность, юридическую практику, - сложные явления, обусловленные соответствующими политическими, экономическими, социальными, этическими, религиозными, философскими факторами, и как формальный, так и содержательный аспекты нормативных правовых актов, учитывают специфику глобализационных процессов.

В современных условиях развития государственности в Российской Федерации существенно интенсифицируется процесс реформирования и обновления национальной законодательной базы. Он обусловлен трансформационным периодом развития общества и усложнением общественных отношений, что требует не только совершенствования нормативных правовых актов, но и активизации научных исследований проблем формирования права, правообразования, законотворчества и реализации права.

Развитие и совершенствование законодательной базы любого государства напрямую связано с правообразованием, которое представляет собой сложный социальный институт (процесс) создания права как системы общеобязательных норм, которые находят свое проявление в правовом сознании и правовой культуре всего населения и отдельных граждан.

Переориентация личности на преимущественно духовные ценности будет способствовать отмиранию понятия государственного принуждения и возникновению к концу XXI в. принуждения общественного (принуждения гражданского общества), основанного на нравственном самоконтроле и интеллектуальной доминанте. Подобная тенденция в зарождающемся глобальном гражданском обществе дает основание прогнозировать к началу XXII в. зарождение информационного измерения ценностей и информационного производства, что приведет к значительному возрастанию интеллектуального потенциала личности, определяющим ее место в информационном пространстве [9, с. 249].

Процесс правовой глобализации активизирует внедрение и реализацию международных и европейских правовых стандартов в законотворческой, правореализационной и правоприменительной деятельности, прежде всего, правоохранительной, правозащитной, судебной. Возрастает роль и значение норм, принципов и прецедентов международного права, международных договоров, ратифицированных Российской Федерацией. Существенно усиливается влияние на правоприменительную практику международных и европейских правовых институтов. Ведущую роль в трансформации правоприменительной деятельности в национальной правовой системе играют Совет Европы, ОБСЕ, ЕС, ПАСЕ, практика Европейского суда по правам человека, деятельность Венецианской комиссии, Генеральной дирекции по правам человека и верховенства права Совета Европы.

Законотворчество в условиях глобализации трансформируется, прежде всего, в направлении распространения ее социальной базы, то есть все большее количество субъектов принимает активное и непосредственное участие в этом процессе. Он видоизменяется и под влиянием того, что в правовом поле появляются новые проблемы, решение которых требует правового регулирования на национальном и наднациональном уровнях. Решение неотложных вопросов экологии, безопасно-

сти, информации, демографии требует усиления взаимодействия между сферами правового регулирования. Глобализация диктует необходимость иного взгляда на процесс законотворчества и принципы регулирования современных социальных процессов. Должен произойти этический поворот в международных отношениях, в основу которых следует положить этические принципы человеческого бытия: справедливость, свободу, равноправие, консенсус, плюрализм. Нельзя в правовом поле игнорировать традиции, ментальность народов и навязывать единые юридические нормы. Закон может эффективно функционировать в том случае, если он является легитимным, то есть признанным населением. Нелегитимный закон может быть реализован только с помощью насилия.

Модернизация институциональной составляющей правовой системы – правового статуса субъекта права – обусловлена тем, что именно человек и различные объединения граждан (общественные организации и движения, акционерные общества, другие коммерческие и некоммерческие организации, социальные общности – нации, народы, государство в целом), наделенные субъективными правами и юридическими обязанностями, выступают реальными элементами правовой системы. Повышенное внимание к указанному аспекту обусловлено тем, что на протяжении второй половины XX-начала XXI веков в социальном и правовом бытии человека произошли и продолжают происходить значительные изменения, влияющие на его особенности как субъекта правовой системы [10, с. 145].

В условиях глобализации трансформация национальной правовой системы обуславливает существенные изменения в такой важнейшей сфере, как права и свободы человека и гражданина, вследствие чего современный этап развития российского общества и государства может быть охарактеризован как трансформационный, для которого характерным является стремление к созданию гражданского общества и обеспечению максимальной реализации гражданских прав и свобод. Вследствие активизации человека как индивидуального субъекта правовой системы происходят качественные изменения в ее институциональной составляющей, а именно:

а) возрастает интенсивность деловой активности индивидуальных субъектов правовой системы, что способствует увеличению зон действия права и расширению границ правового пространства;

б) актуализируются различные виды правовых статусов личности: граждан, иностранцев, лиц без гражданства, усиливаются противоречия в сфере конституционного и отраслевых правовых статусов личности (политико-правовом, социально-экономическом, социально-правовом, культурно-правовом и пр.);

в) по мере развития международного права и межгосударственных отношений увеличивается объем прав и обязанностей индивида, возрастает его роль на международной арене;

г) отмечается тенденция расширения объема прав и свобод человека и углубления их содержания.

Указанные тенденции не являются исчерпывающими, а классические права и свободы человека и гражданина в ближайшем будущем получат новое измерение в глобальном информационном пространстве [11, с. 55].

Изменения в круге прав и свобод человека и гражданина сказываются не только на институциональной, но и на других подсистемах и национальной правовой системе в целом. Ключевым, фундаментальным приоритетом и, одновременно, критерием развития национальной правовой системы становится обеспечение и защита основных прав человека.

Глобализация влияет и на другие субъекты правовой системы, в частности, на социальные организации и сообщества, прежде всего, государство, общественные организации, территориальные общины, народы, нации, этносы, которые, в свою очередь, оказывают воздей-

ствие на дальнейшее функционирование и развитие правовой системы, а именно: возрастают роль и значение гражданского общества и общественных организаций (как международных, так и национальных), являющихся активными субъектами национальной правовой системы, соответственно усиливается их роль в формировании правовой политики и законотворческого процесса.

В условиях глобализации роль национальной государственности как субъекта правовой системы трансформируется в направлении усиления ответственности публичной власти и ее должностных лиц перед обществом и гражданами, права которых нарушены, формирования и внедрения механизмов контроля за функционированием исполнительной власти со стороны гражданского общества через институты парламентской и прямой демократии. Наряду с этим наблюдается перераспределение функций государства на национальном, наднациональном и субнациональном уровнях. За ним сохраняются центральные позиции в преодолении проблем поддержания мира, стабильности, безопасности и развития, в том числе по таким направлениям, как:

- борьба с международным терроризмом и трансграничной преступностью;
- предоставление социальных услуг;
- регулирование рынка;
- контроль над добычей природных ресурсов;
- регулирование миграционных процессов;
- решение межэтнических проблем.

Государство является гарантом прав граждан и основным субъектом ответственности перед ним, прежде всего, за соблюдение его прав и свобод, обеспечение безопасности и благосостояния. В конечном итоге правовая глобализация активизирует переход от патерналистского государства к его регулятивной модели, от государства-опекуна к государству-партнеру.

Влияние глобализационных процессов на национальную правовую систему сказывается также на нормативной составляющей правовой системы, что обуславливает существенные изменения на уровне правовых принципов, норм, институтов и отраслей права и законодательства. Именно в нормативной подсистеме глобализация в качестве процесса усиления взаимодействия и взаимозависимости наиболее четко проявляется в интеграции всех ее составляющих: норм, принципов и нормативных правовых актов, правовой интернационализации и правовой стандартизации. Глобализация детерминирует и ускоряет интеграцию правовых систем, их подсистем и элементов и тем самым актуализирует гармонизацию, унификацию, адаптацию, имплементацию, стандартизацию, универсализацию, интернационализацию права.

Глобализационные трансформации нормативно-правовой основы в разной степени проявляются в отраслях национального права: в одних они проступают достаточно отчетливо, в других – находятся на стадии формирования, и излишняя спешка в деле установления универсальных для всех стран норм может обернуться негативными последствиями, если государство при отсутствии реальной возможности исполнять соответствующие обязанности станет перекладывать часть бремени на граждан, которые не заинтересованы или не готовы исполнять соответствующие требования [12, с. 40].

В современный период в системе источников национального права возрастает роль такого источника, как судебный прецедент. В романо-германской правовой семье появилась тенденция фактического [13, с. 1582], а частично и юридического признания прецедента как источника права, причем не только на уровне национальных правовых систем, но и в масштабе общеевропейского права (права Европейского союза). В то же время и закон (устав), будучи основным источником романо-германского права, усиливает свое влияние в англосаксонских странах и играет в них все более значимую роль. Так, двумя основными источниками правовой

системы США являются сегодня судебный прецедент и законодательство. Аналогичные трансформации происходят в структуре источников традиционной и религиозной правовых систем, в которых укрепляют свои позиции законы, унифицированные правовые нормы и нормативные договоры.

Глобализационные трансформации нормативной подсистемы обусловлены:

1) стремлением Российской Федерации к более активному участию в международных и межгосударственных организациях и заключению многосторонних и двусторонних соглашений;

2) активизацией процессов адаптации, гармонизации, унификации, аппроксимации, имплементации права;

3) необходимостью создания действенного правового механизма защиты национальных интересов от глобальных вызовов и угроз.

Большинство изменений в отраслях, подотраслях, институтах и нормах национальной системы права и законодательства происходят под влиянием международных объединений, таких как ЕС, ВТО, МВФ, ВТО, ПАСЕ ОСУР, Венецианская комиссия, Европейский суд по правам человека, роль и значение которых в условиях глобализации значительно возрастают. Следует согласиться с тезисом о том, что основой глобализационных трансформаций нормативной подсистемы является эволюция правовой политики в направлении признания приоритета принципов международного права, отражающая стратегическое направление государственно-правового развития Российской Федерации [14, с. 276].

Воздействуя практически на все элементы правовой системы, глобализация влечет за собой трансформацию правовой идеологии и правового сознания, которые, в свою очередь, играют существенную роль в функционировании и развитии правовой системы [15, с. 37]. В условиях глобализации существенно возрастает значение идеологических факторов правового развития, в которых, в частности, прослеживается противостояние либеральной и патриотической правовой идеологии, идеологий глобализма и антиглобализма, следствием чего становится трансформация национальных правовых идеологий и формирование общих основ правовых идеологий международной и внутригосударственных правовых систем.

Именно в условиях глобализации возникает насущная потребность формирования общенациональной правовой идеологии, которая в содержательном и функциональном аспектах подчинена принципу верховенства права, гарантирует и защищает права человека, обеспечивает эффективность законодательства, способствует формированию целостной и динамичной национальной правовой системы, достижению структурно-функционального единства ее элементов, модернизации правовой системы и государства, защищает национальные интересы, гарантирует оптимальное функционирование и взаимодействие правового государства и гражданского общества, предоставляет действенные правовые средства предупреждения вызовов, рисков и угроз, обусловленных глобализацией, содействует укреплению международного авторитета, позиционирует Российскую Федерацию как цивилизованное европейское государство в глобальном правовом пространстве.

Трансформация общенациональной правовой идеологии взаимосвязана с соответствующей правовой политикой, которая способна выступать мощным фактором развития национальной правовой системы и оптимизации взаимоотношений гражданского общества и государства. Правовая политика является важным компонентом процессов демократической трансформации в условиях глобализации общественных отношений в целом и формирования и функционирования эффективной правовой системы, в частности. Она определяет стратегические цели и задачи трансформации правовой системы.

В современных условиях, когда необходимость в децентрализации многих функций государственной власти и развитии местного самоуправления не вызывает сомнений, становится вполне очевидным, что результативное упорядочение правовых и связанных с ними иных отношений на региональном уровне возможно только в рамках правовой политики. Она способна эффективно регулировать также межнациональные отношения, особенно в регионах, где тесно переплетаются и взаимодействуют интересы многих наций, народностей, отдельных групп населения и время от времени возникают противоречия и конфликты. Ведь именно от проводимой национальной политики зависят развитие человеческого потенциала и повышение уровня жизни [16, с. 73]. В целом же правовая политика государства должна строиться с учетом рисков и угроз глобализации в направлении правового обеспечения национальных интересов страны [17, с. 32].

В обобщенном виде правовая политика – система стержневых правовых идей, принципов, концепций и теорий, заложенных в основание правовой деятельности государства, которые фиксируют степень взаимных обязанностей и ответственности государства и личности. Социальные цели правовой политики определяют ее как необходимый компонент государственной политики, средство юридической легитимации, закрепления и обеспечения политического курса страны, санкционированного волей народа и его политических лидеров, что находит свое выражение в деятельности властных структур и существует наряду с такими видами государственной политики, как экономическая, культурная, социальная, национальная, научно-техническая, финансовая. Как особая форма выражения государственной политики и средство осуществления преобразований в обществе, правовая политика направлена на обеспечение надлежащего функционирования гражданского общества и политической системы и является способом легализации, закрепления и осуществления определенного политического курса страны.

Главная задача правовой политики – нормативно-правовое обеспечение проводимых в государстве реформ с учетом как диктуемой глобализацией унификации правовых систем государств в единую систему, так и необходимости сохранения основной конструкции внутригосударственной системы права. Для решения этой двуединой задачи составляются прогнозы и устанавливаются рамки направления процесса в нужное русло с целью достижения максимального эффекта и минимизации негативных последствий глобализации [18, с. 186-187].

При определении приоритетов формирования и совершенствования правовой политики современного российского государства представляется перспективным выделение следующих прогностических направлений.

1. Достижение такого состояния развития отечественной правовой системы, при котором право станет особым механизмом, призванным реализовывать и поддерживать непрерывный характер функционирования общества и государства в заданных параметрах.

2. Обеспечение защиты и охраны прав и свобод человека и гражданина в условиях глобализации.

3. Адаптация российского законодательства к международным стандартам. При этом необходимо обеспечить не только его соответствие *aquis communautaire* (правовой концепции в системе правовых норм Европейского союза), но и действенный механизм реализации. В этой связи выделяются два аспекта адаптации национального законодательства: формальный, предполагающий его приведение в соответствие с *aquis communautaire*, и практический, который заключается в создании условий, необходимых для применения адаптированного законодательства.

4. Учет принципа историзма в формировании правовой базы российской государственности, т.е. обеспече-

ние постепенности и непрерывности процессов, происходящих в обществе, которое накапливает определенные традиции, имеющие непосредственное отношение к организации правовых форм деятельности всех ветвей власти.

5. Совершенствование политики в сфере правоприменительной деятельности и надзора за исполнением законов и других нормативных правовых актов.

6. Повышение уровня правосознания и правовой культуры личности, должностных лиц государственных органов и гражданского общества в целом, преодоление правового нигилизма и других проявлений деформации правового сознания.

Таким образом, правовая политика является следствием правовой модернизации и результатом поиска государством новых схем управления правовой жизнью с целью реализации принципов законности, равенства и справедливости.

Правовая модернизация включает в себя конституционализацию права - совершенствование правовой системы на основе уважения прав и свобод человека и гражданина и создание действенной системы разделения властей; обновление и дифференциацию правовой системы в результате преобразования модели экономического развития; гуманизацию уголовной политики и рационализацию исполнения наказаний; оптимизацию гражданского, уголовного и административного судопроизводства; профессионализацию юридической науки и юридического образования [19, с. 13].

Можно сделать вывод, что поскольку права и свободы человека признаны в Конституции высшей ценностью, то главным критерием правовой политики в сфере модернизации правовой системы и всего модернизационного курса государства следует признать направленность на их обеспечение, какую бы инновационную сферу общественных отношений это не затрагивало [20, с. 49].

Глобализация правовой системы затрагивает ряд проблемных вопросов, связанных с суверенитетом государства. По сфере распространения на общественные отношения (сфере влияния) можно выделить экономический и политический суверенитет. Суверенитет является политико-правовым явлением, но разграничение экономической и политической составляющих суверенитета свидетельствует о возможности государства:

а) обеспечивать экономическую безопасность и конкурентоспособность на мировой арене (экономический суверенитет);

б) принимать реальное участие в формировании мировой политики и гарантировать независимость в принятии как внутриполитических, так и внешнеполитических решений (политический суверенитет).

Различают также суверенитет государства, народный суверенитет и суверенитет нации. Современная концепция национального суверенитета рассматривает его как полновластие нации, ее политическую свободу, право и реальную возможность определять характер своей национальной жизни, в том числе политически самоопределяться вплоть до отделения и образования самостоятельного государства. Национальный суверенитет обеспечивается прежде всего государственностью, комплексом конституционных прав и нормативных правовых актов, а также традициями и неписаными правилами поведения. Существенную роль играют демократические гарантии - социальные, экономические, политические, культурные.

Стоит обратить внимание на то обстоятельство, что материальный аспект суверенитета, даже при условии его полной потери, не является определяющим и не детерминирует потерю суверенитета как такового. В определенной степени можно говорить об уменьшении возможностей для осуществления всей полноты суверенитета. В качестве свойства, признака, принципа и главной предпосылки международной правосубъектности госу-

дарства он не просто сохраняется, но и в соответствующих условиях вновь активно проявляется и утверждается, ибо в реальности государственный суверенитет по природе и характеру является как материальным, так и формально-юридическим феноменом. Сравнительно самостоятельное и стабильное формально-юридическое свойство государственного суверенитета так или иначе дополняется его изменчивой и динамичной материальной стороной. Именно в этом случае можно говорить о полнокровном, а не о «урезанном» государственном суверенитете, сводящемся к той или иной его стороне [21, с. 196].

Трансформации, которым подвергается государственный суверенитет под влиянием глобализации, разделяют на формальные и содержательные. Однако довольно часто утверждение о «размывании», «ограничении» или вообще «исчезновении» государственного суверенитета являются преувеличенными и преждевременными. Государство, защищая национальные ценности и интересы, не противопоставляет себя мировому сообществу, а способствует взаимодействию с ним и созданию глобально-системной целостности, сочетающей интересы всех национальных государств [22, с. 146].

Нормы международного права действуют на территории государства только с его согласия посредством ратификации международно-правовых актов. Государство, обеспечивая достаточный уровень жизни своего населения, вводит определенные ограничения и контролирует соблюдение гражданами установленных требований. Государство соединено с каждым членом гражданского общества устойчивой правовой связью - гражданством или подданством, которой не наделена ни одна международная организация. Следует согласиться с мнением о том, что в условиях глобализации важно сохранить и укрепить российскую национальную государственно-правовую систему, что не означает противопоставления российских национальных интересов и ценностей интересам и ценностям других стран. Напротив, укрепление национальных государственно-правовых систем способствует созданию глобальной системной целостности, в которой сочетаются взаимные интересы всех национальных государств для совместного выживания и развития человеческого сообщества [23; 24].

Количество межгосударственных и негосударственных международных организаций возрастает, но ни одно из национальных государств не может быть принуждено к участию в деятельности той или иной международной структуры. Каждое из них на основе собственных политико-правовых и духовно-нравственных ориентиров самостоятельно решает вопрос в отношении как ратификации международного нормативного правового акта, так и заключения международного соглашения и вступления в состав международной организации. Соответственно, национальное государство устанавливает международно-правовые рамки для своего законодательства исключительно по собственной воле. Речь идет о том, что, вступив в международное сообщество и взяв на себя обязательство соблюдать установленные им правила, государство не должно ни под каким предлогом нарушать их. Если же противоречия стали непреодолимыми, то следует принять решение о выходе из международной организации.

Именно поэтому глобализацию не следует воспринимать как абсолютно неподконтрольный процесс, ущемляющий интересы национального государства и неумолимо трансформирующий его суверенитет в надгосударственный. Каждое отдельное государство заботится в первую очередь о благополучии своих граждан и использует для этого все возможные средства, и никакие изменения в пределах государственного суверенитета как неотчуждаемого юридического свойства независимого государства, утверждающего его политико-правовую самостоятельность, не могут происходить без вы-

раженного согласия на это самого государства.

Вообще же, глобализация и национальная идентичность являются взаимопроникающими понятиями. Более того, национальная идентичность в современном мире является одной из главных составляющих глобализации. Ведь она вбирает в себя такие понятия, как история, культура, язык, т.е. именно те категории, которые по сути своей являются глобальными [25, с. 153].

Различают два метода ограничения суверенитета - добровольный и принудительный. Первый используется при образовании несколькими государствами новой политической общности с отказом от некоторых прав в интересах наднациональных властных структур. В качестве примера можно привести создание европейскими странами высокоорганизованной системы «взаимного вмешательства во внутренние дела друг друга». Принудительное ограничение суверенитета национального государства наблюдается тогда, когда для урегулирования его внутренних конфликтов другое государство (коалиция государств) реализует силовое пресечение злоупотребления суверенитетом в т.н. распадающихся государствах [26, с. 92-100].

Именно принудительное ограничение суверенитета является сегодня наиболее проблемным вопросом, так как определить правомерность вмешательства во внутренние дела другого государства чрезвычайно сложно, и оно может и должно происходить лишь в исключительных случаях под контролем ООН.

Государственная территория представляет собой минимальное геополитическое пространство государства, зону наиболее важных национальных интересов. После Второй мировой войны принцип нерушимости государственных границ был объявлен основой международных отношений. Однако, превратившись, казалось бы, в незыблемую международно-правовую норму, принцип территориальной целостности стал разрушаться изнутри. Несмотря на то, что данный принцип имеет всеобщее признание, происходит его нарушение нетрадиционным «глобалистическим» способом. Более того, прозрачность и размытость границ нередко устраивают сами государства, которые заинтересованы в размещении иностранных инвестиций. Политический характер государственной территории определяется уже не только внутриполитическими факторами, такими как политическая организованность социума, степень этнической гомогенности и гражданской интегрированности, но и другими показателями. Являясь полем активности не только национальных, но и транснациональных акторов, следовательно, и зоной рубежной коммуникативности, государственная территория все чаще трансформируется в смешанное геополитическое пространство, в котором присутствуют элементы как тотальности, так и плюралистичности, причем соотношение между ними периодически меняется.

Вследствие глобализационных процессов создаются новые государственные структуры и совершенствуется механизм уже существующих, упорядочивается нормативно-правовая база их деятельности. Публичная власть обеспечивает незыблемость государственного строя и бесперебойность функционирования аппарата государственного управления. Она должна быть легальной и легитимной, единой и неделимой в пределах государства и осуществляться путем рационального распределения властных полномочий. Легитимность власти означает поддержку большинством населения и гарантирует устойчивость суверенного государства. Глобализация выстраивает над современным национальным государством транснациональные своды, и ее неизменный спутник - локализация/фрагментация - приумножает центры эффективных властных решений, открывая субнациональные (региональные) горизонты.

Залогом совершенствования отечественной правовой системы является обоснование, разработка и принятие Концепции правовой политики в условиях глобали-

зации, в которой должны быть обозначены направления модернизации всех компонентов правовой системы, установления оптимального баланса между ними и соотношения ее интегративных и коммуникативных функций с целью, с одной стороны, гармонизации мировых, европейских и национальных правовых стандартов, принципов, институтов и норм, и с другой - противостояния глобальным вызовам и угрозам и защиты национальных интересов.

В условиях глобализации решающее значение приобретает определение приоритетов стратегии национальной правовой политики, основанной на юридическом прогнозировании и моделировании правовых явлений и процессов [27-30]. В условиях геополитической напряженности и наличия угроз региональной политической, экономической и социальной стабильности эффективность стратегии правового развития наряду с утверждением и распространением либеральной правовой идеологии, подчиненной в содержательном и функциональном аспектах принципу верховенства права, детерминируется также способностью формировать действенные юридические механизмы защиты национальных интересов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лысенко В.В., Сандуца Г.И. Интернационализация права на образование в условиях глобализации // Вестник Приднестровского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 1. № 1. С. 140-147.
2. Алферова Е.В. Вызовы глобализации и право: исследования российских правоведов (обзор) // В сборнике: Право в условиях глобализации: новые научные подходы и практики. Сборник научных трудов. Сер. «Правоведение» РАН. ИНИОН. Центр. социал. науч.-информ. исслед. Отд. правоведения; Отв. ред. Алферова Е.В. М., 2016. С. 8-30.
3. Электронный ресурс. URL: http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel/root/bank_mm/constitution/constitution_russe_version_aout2009.pdf (дата обращения: 25.09.2017).
4. Усенко Е.Т. Соотношение и взаимодействие международного и национального права и Российская Конституция // Московский журнал международного права. 1995. № 2. С. 11-18.
5. Бидова Б.Б., Ганаева Е.Э. Анализ развития права в России в условиях глобализации // Вестник Ессентукского института управления, бизнеса и права. 2016. № 13. С. 17-20.
6. Зарамышева Д.А., Казановская Ю.А. Соотношение национального и международного права в условиях глобализации // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 12-7. С. 51-54.
7. Бгашев М.В. К вопросу о циклическом развитии трансформационной экономики России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Экономика. Управление. Право. 2009. № 1. С. 29-34.
8. Ключева Ю.О. Глобализация права: проблемные вопросы и перспективы // В сборнике: Развитие российского права: новые контексты и поиски решения проблем. III Московский юридический форум. X Международная научно-практическая конференция (Кутафинские чтения): материалы конференции: в 4 ч. Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2016. С. 133-135.
9. Макуев Р.Х. Методологическое значение учета факторов глобализации в исследовании государства и права // Среднерусский вестник общественных наук. 2016. Т. 11. № 6. С. 245-251.
10. Маковецкий И.А. Глобализация в праве // Очерки новейшей камералистики. 2016. № 2. С. 144-146.
11. Удовика Л.Г. Направления модернизации правовой системы Украины в условиях глобализации // Материалы Международной научно-практической конференции, 7 декабря 2012 г., Екатеринбург. В двух частях. Часть первая. Екатеринбург, 2012. С. 51-61.

12. Киселева Т.М. Отдельные аспекты глобализации в конституционном праве // В сборнике: Проблемы правопонимания и правоприменения в прошлом, настоящем и будущем цивилизации. Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2-х частях. Том 1. Минск, 2016. С. 38-40.

13. Шадченко Н.Ю., Рамих А.А. К вопросу о влиянии процессов глобализации на систему прав и свобод человека // Экономика и социум. 2017. № 4. С. 1580-1582.

14. Чернова Э.Р., Юсупова А.Э. Сущность процесса глобализации и ее влияние на развитие права // Аллея науки. 2017. Т. 4. № 10. С. 274-276.

15. Ваулин И.А. Взаимодействие источников процессуального права с международными нормами права в процессе правовой глобализации // Вестник Евразийской академии административных наук. 2017. № 2. С. 34-38.

16. Иглин А.В. Государство в условиях глобализации: экономика, политика, право // Научное обозрение. Экономические науки. 2016. № 6. С. 65-74.

17. Косырева О.А. Основные проблемы государства и права в условиях глобализации // Молодые ученые. 2016. № 7. С. 31-33.

18. Богданов А.А. Глобализация в области права: современное состояние и перспективы // Вестник магистратуры. 2016. № 12-2. С. 184-187.

19. Саломатин А.Ю. Пионерско-демократическая модель модернизации: создание уникальной государственно-политической системы в США (к компаративистской постановке проблемы) // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2010. № 4. С. 11-19.

20. Скворцова, Ю.В. Правовая политика Российского государства в сфере модернизации правовой системы России // Вестник Пермского университета: Серия «Юридические науки». 2011. № 1. С. 46-49.

21. Марченко М.Н. Государственный суверенитет: проблемы определения понятия и содержания // Правоведение. 2003. № 1. С. 186-197.

22. Пименова А.С. Влияние процесса глобализации на развитие права в современном мире // В сборнике: Право, общество, государство: история, современные тенденции и перспективы развития. Сборник научных трудов по материалам Международной заочной студенческой научно-практической конференции. Воронеж, 2017. С. 145-148.

23. Дураев Т.А., Тюменева Н.В. Влияние глобализации на государственно-правовую систему России // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2015. № 3. С. 144.

24. Дубянская Г.Ю. Глобализация и развитие как императивы XXI века и шансы России // Глобализация мирового хозяйства и эволюция экономической роли государства / Под ред. М.В. Кулакова, М.Н. Осьмовой. М., 2001. С. 125-143.

25. Ахмедова Э.М., Ахмедова З.М. Право на национальную идентичность в условиях глобализации современного общества // В сборнике: Научные исследования и разработки в эпоху глобализации. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Часть 6. Пермь, 2016. С. 152-153.

26. Пастухова Н.Б. Суверенитет: историческое прошлое и настоящее // Вопросы истории. 2007. № 8. С. 92-100.

27. Агамиров К.В. Проблемы юридического прогнозирования: методология, теория, практика. М.: Юркомпани, 2015. 408 с.

28. Агамиров К.В. Юридическое прогнозирование как фундамент развития правовой системы. М.: ФГБОУ ВО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2015. 380 с.

29. Агамиров К.В. Прогностические проблемы совершенствования правовой системы, законотворчества и социального механизма правореализации. М.: Юрлитинформ, 2016. 352 с.

30. Агамиров К.В. Прогнозирование правового поведения. М.: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2017. 400 с.

денция. М.: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2017. 400 с.

Статья поступила в редакцию 25.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 341

ОЦЕНКИ УСТОЙЧИВОСТИ ВЛИЯНИЯ СОГЛАШЕНИЙ О СОЗДАНИИ ЗОН СВОБОДНОЙ ТОРГОВЛИ НА ПРАВА ЧЕЛОВЕКА

© 2017

Бельская Екатерина Игоревна, аспирант

Российский государственный университет правосудия

(117418, Россия, Москва, ул. Новочеремушкинская, 69а, e-mail: ekaterina_belskaia@icloud.com)

Аннотация. В настоящей статье рассматривается один из неотъемлемых этапов заключения соглашений о создании зон свободной торговли Европейским Союзом с третьими странами – оценка устойчивости влияния торгового соглашения на права человека. В настоящее время подавляющее большинство торговых соглашений, заключаемых в мире, в том числе с участием ЕС, представляют собой соглашения о создании зон свободной торговли. Оценки устойчивого влияния торговых соглашений на права человека представляют особую ценность для международной интеграции. Углубление интеграции неизбежно влечет за собой углубление и укрепление экономических и правовых связей. Чем больше международных обязательств в процессе интеграции берет на себя государство (например, при заключении DCFTA, где помимо торговых пошлин, рассматриваются вопросы интеллектуальной собственности, трудовые права, определенные направления политики), тем глубже эти обязательства внедряются во внутреннее право страны и тем сильнее трансформируют ее правовую систему. Поэтому представляется крайне актуальным изучить опыт ЕС по проведению таких оценок, рассмотреть их методологию и значение для заключения соглашений о создании зон свободной торговли. Данные оценки позволяют согласовать обязательства государств по защите прав человека и обязательства в рамках соглашений о создании зон свободной торговли. В статье раскрывается понятие оценки устойчивости влияния, дается характеристика методологии такой оценки, ее особенностям, ее значению для заключения соглашений о создании зон свободной торговли и для всестороннего выполнения Европейским Союзом своих обязательств по защите прав человека, а также рассматриваются этапы проведения оценок и их перспективы развития и усовершенствования.

Ключевые слова: Европейский Союз, соглашение о создании зоны свободной торговли, углубленное и всеобъемлющее соглашение о свободной торговле, оценка устойчивости влияния на права человека.

HUMAN RIGHTS IMPACT ASSESSMENTS IN FREE TRADE AGREEMENTS

© 2017

Belskaya Ekaterina Igorevna, post-graduate student

Russian State University of Justice

(117418, Russia, Moscow, Novocheremushkinskaya street, 69a, e-mail: ekaterina_belskaia@icloud.com)

Abstract. This article deals with one of the important stages of concluding free trade agreements by the European Union with third countries - the human rights impact assessments. Currently, the majority of trade agreements existing in the world, including with the participation of the EU, are agreements on the establishment of free trade areas. Human rights impact assessments are of particular value for international integration. Deeper integration inevitably entails deepening and strengthening economic and legal ties. The more international obligations the state takes in the integration process (for example, when DCFTA is concluded, in addition to trade duties, intellectual property issues, labor rights, certain policies are considered), the deeper these obligations are introduced into the domestic law of the country and the more they transform it. Therefore, it seems extremely relevant to study the EU's experience in conducting such assessments, to review their methodology and their significance for concluding agreements on the creation of free trade areas. These assessments make it possible to harmonize the obligations of States to protect human rights and their obligations under free trade agreements. The article reveals the notion of assessing the sustainability of influence, describes the methodology of such an assessment, its characteristics, its significance for concluding agreements on the establishment of free trade areas and its importance for the fulfillment of the European Union's obligations to protect human rights.

Keywords: The European Union, free trade agreement, deep and comprehensive free trade agreement, human rights impact assessment.

За последние десятилетия в мире наблюдается существенный рост числа двусторонних и многосторонних соглашений о создании зон свободной торговли (далее – ССЗСТ, Соглашения), особенно с участием Европейского союза. Эти торговые соглашения оказывают не только экономическое, но и правовое, политическое, а также социальное влияние, как на сам Евросоюз, так и на его торговых партнеров. Неотъемлемой частью заключения таких соглашений с Евросоюзом стало проведение оценок устойчивости влияния соглашения на права человека (Далее – ОВПЧ) в рамках политики устойчивого развития ЕС. ОВПЧ являются инструментом для комплексной оценки политики, законодательства, программ и проектов для изучения их влияния на выполнение государством своих обязательств по защите прав человека.

В настоящее время представляется крайне актуальным изучить опыт ЕС по проведению ОВПЧ, рассмотреть цели проведения ОВПЧ, их методологию и их значение для заключения соглашений о создании зон свободной торговли.

Нормы по защите прав человека являются обязательными как для самого ЕС, так и для его стран-членов. Страны-члены ЕС являются участниками различных международных договоров по защите прав человека: все они ратифицировали в 1966 году Международный пакт

о гражданских и политических правах, Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, Конвенцию 1979 года о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин, Конвенцию о правах ребенка, а еще различные конвенции Международной Организации Труда. Права человека, закрепленные в этих документах, стали частью конституционного права каждого из государств-членов Европейского Союза. Основные права, вытекающие из конституций этих стран, в свою очередь, представляют собой общие принципы права ЕС. Кроме того, ЕС подтвердил значение «принципов свободы, демократии, уважения прав человека и основных свобод» в преамбуле Договора о Европейском Союзе (Далее – Договор ЕС) [1]. Статья 6 (1) Договора ЕС признает юридическое значение Хартии Основных Прав Европейского Союза 2000 равным самому Договору ЕС. Договор ЕС, в частности, подчеркивает, что внешняя политика ЕС должна основываться на распространении идей о правах человека. Эта так называемая экстерриториальная защита прав человека соответствует в текущей доктрине прав человека, которая все чаще призывает государства соблюдать их не только во внутренней, но и во внешней политике [11]. Наконец, международными экспертами были разработаны Маастрихтские принципы об экстерриториальных обязательствах государств в области экономических, со-

циальных и культурных прав [6] в попытке разъяснить сферу применения экстерриториальных обязательств.

Так как ЕС и его государства-члены придерживаются политики распространения и защиты прав человека во внешних сношениях, это не может не относиться и к их торговой политике. ОВПЧ призваны всесторонне оценить риски для прав человека от заключаемых или уже заключенных торговых соглашений. Данные оценки могут проводиться как до заключения торгового соглашения, так и после того, как оно уже начало действовать [6, IV.4.7]. Это обязательство подтверждено в ряде документов ЕС. Например, Совместное заявление Европейской Комиссии и Верховного представителя Европейского союза по иностранным делам и безопасности в 2011 году подчеркивает необходимость согласованности подходов к защите прав человека при осуществлении торговой политики Союза [2]. В 2012 году была принята Стратегическая рамочная программа ЕС и План действий по правам человека и демократии [5], содержащий призыв к проведению ОВПЧ, так как это может иметь значительные экономические, социальные и экологические последствия.

Разработкой методик проведения ОВПЧ занимаются негосударственные организации и группы экспертов в области прав человека по всему миру [13]. Например, правительство Канады проводило такую проверку в отношении ССЗСТ между Канадой и Колумбией. Более того, это ССЗСТ включает статью, предусматривающую проведение ОВПЧ через год после вступления соглашения в силу [12]. В ЕС проводилась оценка воздействия на право на еду в рамках ССЗСТ ЕС-Индия пятью международными и индийскими группами экспертов неправительственных организаций. Они сосредоточили свое внимание на двух ключевых секторах: молочной продукции и птицеводстве, куда вовлечено наибольшее количество мелких фермеров. Было подсчитано, что, с учетом того, что в молочном хозяйстве предусмотрено 90 миллионов рабочих мест, и сокращение тарифов до нуля, скорее всего, приведет к увеличению импорта сухого обезжиренного молока в ЕС, что фактически может лишить Индию возможности обеспечивать себя молоком самостоятельно. Птицеводческий сектор, который состоит из 96 миллионов безземельных сельскохозяйственных предприятий, составляющих 85% сектора, также находится под угрозой разорения.

Запросы на проведения ОВПЧ поступали и от ряда органов ООН. Например, Комитет ООН по экономическим, социальным и культурным правам просил Швейцарию провести ОВПЧ до начала переговоров по заключению ССЗСТ с Китаем [14]. Таиланд остановил переговоры по заключению ССЗСТ с США и со Швейцарией после проведения ОВПЧ. Малайзия тоже проводит ОВПЧ перед началом переговоров по заключению ССЗСТ с США.

Наконец, сами правительства заинтересованы в проведении ОВПЧ. Они помогают развивающимся странам укрепить свою позицию в переговорах, а развитым странам это помогает заключить соглашения со взаимной выгодой для всех его сторон. Более широкое распределение выгод способствует экономическому росту, сокращает масштабы нищеты и способствует устойчивому развитию. В 2011 году на 19 сессии Совета по правам человека ООН были разработаны Руководящие принципы по вопросу оценки влияния на права человека торговых и инвестиционных соглашений (Далее - Руководящие принципы по ОВПЧ) [10]. Конечно, их юридическая значимость не так высока, как, например, у Руководящих принципов по предпринимательской деятельности в аспекте прав человека ООН, однако, их уникальное содержание и подход к влиянию экономических процессов на права человека позволяют говорить о важности появления такого документа и необходимости его использования в практике заключения соглашений о создании зон свободной торговли. К тому же, эти прин-

ципы помогают интегрировать вопросы прав человека в процесс заключения таких соглашений в рамках ЕС и активно применяются на практике.

Необходимо рассмотреть, какие именно последствия заключаемого ССЗСТ стремятся оценить ОВПЧ [15]. Международные договоры можно считать противоречащими друг другу, если они формулируют права и обязанности сторон по-разному. Такое противоречие обычно преодолевается оговорками, включенными в текст договора. Наряду с этим существует противоречие договоров в отношении их последствий. ОВПЧ направлены на то, чтобы международные соглашения о защите прав человека, подписанные государством, и подготавливаемое торговое соглашение не противоречили друг другу как по формулировкам прав и обязанностей сторон в этой сфере, так и по правовым последствиям заключения такого соглашения. ОВПЧ стремятся оценить, препятствуют ли торговые соглашения торговым партнерам в выполнении их обязательств по защите прав человека [2, II, 2.1]. Точных результатов такой метод не дает, однако формирование политики и права невозможно даже без таких оценок. В договорной практике встречаются два вида ОВПЧ: предварительная (*ex ante*) и итоговая (*ex post*). В первом случае переговорный процесс еще не завершен, следовательно, нет окончательного проекта соглашения, влияние которого нужно оценить. Необходимо выявить наиболее оптимальный и вероятный вариант регулирования из возможных [4]. Такая логика в различных вариантах является основным компонентом торговой методологии ОВПЧ (Руководящие принципы по ОВПЧ, II.2.1.). Например, при заключении ССЗСТ между ЕС и Индией, были оценены последствия трех сценариев либерализации: «ограниченной зоны свободной торговли», «расширенной зоны свободной торговли», и «расширенной зоны свободной торговли +» [7]. Все остальные возможные сценарии развития событий не были приняты во внимание. ОВПЧ к DCFTA ЕС-Грузия и ЕС-Молдова рассматривает только два сценария: планируемый и негативный [16]. Никаких иных сценариев в том числе с точки зрения того, приведут ли они к снижению негативных последствий в области прав человека, не оценивалось.

В случае, если ОВПЧ показывает негативные результаты, то по результатам оценки переговоры по заключению соглашения могут быть прекращены, либо в проект могут быть внесены существенные поправки, дополнительные гарантии, положения о компенсации, при условии, что будут приняты все меры по максимальному смягчению предполагаемых негативных последствий для прав человека [3].

Еще одним важным вопросом является объект торговой оценки. В каждой оценке излагаются ее точные цели и поддающиеся количественному измерению показатели. Соблюдение прав человека не позволяет государствам «вступать в торговые соглашения, которые требовали бы их принять определенные меры, [...]», которые могут привести к нарушению прав человека, которые они должны защищать» [6, III.6.]. Защита прав человека требует, чтобы государства принимали меры по контролю деятельности частных субъектов, чья деятельность может привести к нарушению этих прав. И, наконец, осуществление прав человека требует, чтобы государства воздерживались от заключения соглашений, которые могли бы этому препятствовать. Кроме того, поскольку экономические, социальные и культурные права подлежат постепенной реализации государствами в максимальных пределах имеющихся ресурсов, торговые соглашения не должны подрывать финансовую и экономическую устойчивость страны; это становится особенно актуальным при предполагаемом сокращении тарифных доходов [10]. Государственные обязательства в отношении коммерческих предприятий тоже должны соблюдаться. Руководящие принципы по бизнес-администрированию ООН гласят, что государства должны

проводить разумную внутреннюю политику в целях выполнения своих обязательств в области прав человека при реализации связанных с бизнесом политических целей с другими государствами или коммерческими предприятиями, например, посредством инвестиционных договоров [9]. Наконец, поскольку государства обязаны соблюдать принцип недискриминации, в связи с чем необходимо воздерживаться от заключения торговых соглашений, которые непропорционально влияют на членов определенной группы, при отсутствии разумной и объективной дискриминации [10, II. 2.5.]. Следует учитывать, что, даже если воздействие заключаемого торгового соглашения на государство в целом может быть положительным, оно может оказать отрицательное влияние на наиболее уязвимые слои населения.

Методология торговых ОВПЧ подчеркивает необходимость проведения широкого анализа возможных положительных и отрицательных последствий соглашения, не в последнюю очередь на том основании, что все права человека универсальны, неделимы, взаимозависимы и взаимосвязаны [8]. Анализ должен быть более глубоким в тех областях, где угрозы правам человека являются наиболее интенсивными. Руководящие принципы по ОВПЧ рекомендуют проводить предварительный анализ показателей для тех социальных групп, права которых могут быть наиболее затронуты. В зависимости от результата, исследователи должны тогда только определить, какие элементы соглашений подлежат полной оценке, и по отношению к кому.

Что касается использования полученных в результате оценки данных в переговорном процессе, то Руководящие принципы ОВПЧ рекомендуют придерживаться правозащитного подхода в вопросах достижения баланса интересов. Это означает, что все данные касательно связанных с правами человека выгод и издержек должны быть открыты. Решение о компромиссах при заключении соглашения следует искать с помощью открытого и демократического процесса, эффективного, свободного, активного и конструктивного участия всех заинтересованных сторон (там же, v.6.3.). Принцип v.6. содержит набор критериев, которые необходимо учитывать при оценке: (1) долгосрочные экономические и социальные выгоды должны иметь приоритет над краткосрочными выгодами; (2) решения, имеющие негативное воздействие на права человека могут быть приняты только в том случае, если вместе с ними будут приняты эффективные дополнительные меры; (3) компромиссы, которые приведут к дискриминации и неравенству, должны быть исключены; (4) выбор компромисса не должен лишать людей возможности эффективно пользоваться существующими правами; (5) применение торгового соглашения, результатом которого может стать снижение уровня защиты прав человека может быть оправдана только со ссылкой на совокупность прав человека.

Проведение ОВПЧ включает в себя ряд следующих этапов: подготовка к оценке, скрининг, определение сферы охвата исследования, сбор доказательств, консультации, анализ, выводы и рекомендации, а также оценка.

Подготовка к оценке заключается в том, что группа экспертов предварительно оценивает соответствующий правовой, экономический, экологический и социальный контекст оценки. На этом этапе устанавливаются внешние параметры оценки.

Скрининг предполагает сужение круга мер и видов деятельности, подлежащих оценке, для определения того, какая именно политика, какие действия будут наиболее влиять на осуществление прав человека. Это помогает обеспечить направленность оценки и определить конкретные проблемы прав человека в процессе реализации соглашения.

Определение сферы охвата исследования включает в себя составление так называемого технического задания

для самой оценки, представляющее собой дорожную карту для процесса оценки и включающее описание вариантов экспертов. Этот этап еще включает описание вариантов и сценариев и определение соответствующих индикаторов, которые используются в оценке. На этом этапе проводится базовая оценка текущей ситуации с правами человека, из которой можно прогнозировать возможные последствия и измерять фактические воздействия.

На следующем этапе методологии оценки воздействия происходит сбор доказательств о влиянии политического вмешательства, фактического или потенциального, в зависимости от того, является ли ОВПЧ предварительной или последующей. С этой целью эксперты нередко полагаются на методологические инструменты, разработанные экономистами и социологами, такие как статистические методы, опросы, экономическое моделирование, методы совместного участия и т.д.

На следующем этапе проводятся обширные консультации, как в отношении самой оценки, так и в отношении ее возможных выводов и результатов.

Этап анализа состоит из реализации технического задания и фактической оценки влияния положений соглашения, будь оно потенциальным или фактическим.

На этапе выводов и рекомендаций эксперты составляют общие выводы о влиянии положений соглашения на защиту прав человека и предлагают рекомендации для смягчения негативных последствий и оптимизации позитивных.

Этап мониторинга и оценки включает в себя анализ самой ОВПЧ для того, чтобы оценить в какой степени она достигла своих целей и насколько применима для заинтересованных сторон. На этом этапе рассматривается вопрос о том, в какой степени были учтены рекомендации ОВПЧ и в какой мере в ней сообщаются фактические последствия влияния исследуемых положений.

Аргументы, приведенные в настоящем исследовании, показывают, что ОВПЧ уделяют одинаково пристальное внимание влиянию ССЗСТ на права человека, как в пределах ЕС, так и за его пределами. Структура торговых ОВПЧ является достаточно последовательной. При разработке методологии ОВПЧ необходимо учитывать, что торговые ОВПЧ призваны взглянуть на различные аспекты устойчивого развития с точки зрения прав человека. Принимая во внимание воздействие соглашения на социальные, а также экономические и экологические аспекты устойчивости, при формулировании выводов оценки следует учитывать баланс интересов. Это в свою очередь требует решения сложных вопросов иерархии, так как обязательства по защите прав человека, преобладают над другими договорными обязательствами. В таких оценках обязательно должны участвовать специалисты в области международного права, так как они могут дать юридический анализ совокупности исследуемых прав человека и механизму их взаимодействия и реализации, позволяя увести акцент исключительно с экономических показателей. ОВПЧ представляют особую ценность для международной интеграции, например, в случае заключения углубленных и всеобъемлющих соглашений о партнерстве, таможенных союзов, общих рынков. Перед ОВПЧ стоит задача максимально оградить существующие эффективные механизмы защиты прав человека от возможного негативного влияния торговых соглашений, не допустить конкуренции обязательств, помочь в разработке максимально корректного с точки зрения защиты прав человека текста и, в случае, если текст уже разработан, а соглашение применяется на практике – в последующих ОВПЧ нивелировать его негативное влияние путем выработки соответствующих рекомендаций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Treaty on European Union Official Journal C 191, 29 July 1992.
2. European Commission, High Representative of the European Union for Foreign Affairs and Security Policy.

2011. Joint Communication to the European Parliament and the Council: Human Rights and Democracy at the Heart of EU External Action – Towards a More Effective Approach. 12 December 2011. Brussels, Belgium. Com (2011) 886.

3. European Commission, External Trade. 2006b. Handbook for Trade Sustainability Impact Assessment. Brussels, Belgium: European Union. http://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/2006/march/tradoc_127974.pdf

4. European Commission. 2009. Impact Assessment Guidelines. 15 January 2009. Brussels, Belgium. SEC (2009) 92., http://ec.europa.eu/smart-regulation/impact/commission_guidelines/docs/iag_2009_en.pdf

5. Council of the European Union. 2012. EU Strategic Framework and Action Plan on Human Rights and Democracy. 25 June 2012. Luxembourg, Luxembourg. 11855/12.

6. ETO Consortium. 2012. Maastricht Principles on Extraterritorial Obligations of States in the Area of Economic, Social and Cultural Rights. ETO Consortium. http://www.etoconsortium.org/nc/en/main-navigation/library/documents/?tx_drblob_pi1%5BdownloadUid%5D=23

7. EU Trade SIAs of the EU–India Free Trade Agreement (FTA). Final Report, p.440-441. <http://trade.ec.europa.eu/civilsoc/meetdetails.cfm?meet=11282>

8. UN Vienna Declaration and Programme of Action of 12 July 1993 (United Nations 1993). <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/vienna.pdf>, art. 5

9. United Nations. 2011a. Guiding Principles on Business and Human Rights: Implementing the United Nations “Protect, Respect and Remedy” Framework. Final Report of the Special Representative of the Secretary-General on the Issue of Human Rights and Transnational Corporations and other business Enterprises, John Ruggie. 21 March 2011. A/HRC/17/31.

10. United Nations. 2011b. Guiding Principles on Human Rights Impact Assessments of Trade and Investment Agreements. Report of the Special Rapporteur on the Right to Food, Olivier De Schutter. 19 December 2011. A/HRC/19/59/Add.5., http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/RegularSession/Session19/A-HRC-19-59-Add5_en.pdf

11. CESCR [Committee on Economic, Social and Cultural Rights]. 1999. General Comment No. 12: The Right to Adequate Food (Art. 11). 12 May 1999. E/C.12/1999/5., CESCR [Committee on Economic, Social and Cultural Rights]. 2003. General Comment No. 15 (2002): The Right to Water. 20 January 2003. E/C.12/2002/11.

12. CCIC [Canadian Council for International Co-operation]. 2012. The Canada–Colombia Free Trade Agreement: Human Rights Impact Report. Americas Policy Group briefing note, May 2012). Ottawa, Canada: CCIC.

13. Harrison, James, Human Rights Impact Assessments of Trade Agreements: Reflections on Practice and Principles for Future Assessments. Background Paper for the Expert Seminar on Human Rights Impact Assessments of Trade and Investment Agreements, June 23-24, 2010 Geneva. http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/law/chrp/projects/human-rights-impact-assessments/harrison_background-hria_2010.pdf.

14. Jonathan Niedrig und Prof. Dr. Christine Kaufmann, Sensitive human rights issues within the free trade agreement between Switzerland and the People’s Republic of China, http://www.humanrights.ch/upload/pdf/111128_Summary_FHA_China.pdf

15. Koskeniemi, Martti and Paevi, Leino, “Fragmentation of International Law? Postmodern Anxieties”, 15 Leiden Journal of International Law 553-579 (2002), 579.

16. Trade SIA in support for a DCFTA between the EU and respectively Georgia and Moldova, Draft Final Report, p. A13 http://trade.ec.europa.eu/doclib/docs/2012/september/tradoc_149933.pdf

*Статья поступила в редакцию 14.10.2017
Статья принята к публикации 26.12.2017*

УДК 342:321

ПРОЕКТ «МЕЖДУМОРЬЕ»: ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

© 2017

Битяк Юрий Прокопьевич, доктор юридических наук, профессор, первый проректор
Яковюк Иван Васильевич, доктор юридических наук, профессор кафедры «Международного права»
Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого
(61024, Украина, Харьков, ул. Пушкинская, 77, e-mail: sir5@ukr.net)

Шестопал Сергей Станиславович, кандидат юридических наук, доцент кафедры теории и истории
русского и зарубежного права
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя 41, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru)

Аннотация. В статье проведен анализ геополитической ситуации в центральной Европе, её особенности, перспективы и риски, связанные с современной политической ситуацией и напряжением в отношениях РФ с её западными партнерами. Геополитические проекты объединения стран «Междуморья» относятся еще к периоду окончания первой мировой войны. В эпоху холодной войны одни страны Балто-Черноморского региона входили в состав СССР, а другие были советскими сателлитами. В постбиполярный период расширение НАТО и ЕС на Восток приводит к усилению позиций Запада в Центральной и Восточной Европе. Литва, Латвия и Эстония превратились в форпост Запада на границе с Россией. Реализация проекта «Восточное партнерство» приводит к усилению влияния ЕС в Украине и Молдове. Возможная геоэкономическая интеграция в рамках «Междуморья» будет иметь невысокую эффективность. Украинское руководство допустило целый ряд просчетов в 1990-х гг. по вопросам обороны и национальной безопасности, которые, в значительной мере были обусловлены просчетами в оценке состояния и перспектив государственно-правового развития ключевого геополитического соседа Украины – Российской Федерации. Обострение политической ситуации на Украине, военные столкновения политических противников, возникновение гражданского противостояния и необходимость защиты правящего госаппарата, обнаружил кризисное состояние национальной безопасности и обороны Украины, ее неготовность самостоятельно обеспечить суверенитет и территориальную целостность государства. Постмайданским Украинским руководством установлен курс на евроатлантическую интеграцию, а углубление сотрудничества с ЕС и НАТО определено основным направлением государственной политики по вопросам национальной безопасности и основным принципом внешней политики Украины. Такой курс может привести к образованию новых региональных геостратегических альянсов – объединение «Междуморье» может в перспективе выполнять роль «санитарного кордона», барьера для дальнейшей изоляции от России.

Ключевые слова: «Междуморье»; геополитический проект; многосторонность; неоимперская геополитика; «санитарный кордон»; военно-политическое объединение, альянс, право, власть, политическая идентичность, государство, конфедерация, Украина, НАТО, Россия.

PROJECT «INTERMARIUM»: GEOPOLITICAL ANALYSIS

© 2017

Bityak Yuri Prokopievich, Doctor of Law, Professor, First Vice Rector
Yakovyuk Ivan Vasilievich, Doctor of Law, Professor, Head of the Department of International Law
Yaroslav Mydriy National Law University
(61024, Ukraine, Kharkov, Pushkinskaya st., 77, e-mail: sir5@ukr.net)

Shestopal Sergey Stanislavovich, PhD in legal sciences, associate professor of the Department
of Theory and History of Russian and international law.
Vladivostok State University of Economics and Service
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya 41, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru).

Abstract. The article analyzes the geopolitical situation in central Europe, its features, prospects and risks associated with the current political situation and tension in the relations between the Russian Federation and its Western partners. The geopolitical projects of the association of the countries of the “Inter-Maritime” date back to the period of the end of the First World War. In the era of the Cold War, some countries of the Baltic-Black Sea region were part of the USSR, and others were Soviet satellites. In the post-bipolar period, the expansion of NATO and the EU to the East leads to the strengthening of the West’s positions in Central and Eastern Europe. Lithuania, Latvia and Estonia turned into an outpost of the West on the border with Russia. The implementation of the “Eastern Partnership” project leads to the strengthening of the EU’s influence in Ukraine and Moldova. Possible geo-economic integration within the framework of the “Inter-sea” will be of low efficiency. The Ukrainian leadership allowed a lot of miscalculations in the 1990s. on issues of defense and national security, which, to a large extent, were due to miscalculations in assessing the state and prospects of state-legal development of Ukraine’s key geopolitical neighbor, the Russian Federation. The aggravation of the political situation in Ukraine, the military clashes of political opponents, the emergence of civil confrontation and the need to protect the ruling state apparatus, revealed the crisis state of Ukraine’s national security and defense, its unwillingness to independently ensure the sovereignty and territorial integrity of the state. The Ukrainian leadership has set the course for Euro-Atlantic integration, and the deepening of cooperation with the EU and NATO is determined by the main direction of the state policy on national security issues and the main principle of Ukraine’s foreign policy. Such a course can lead to the formation of new regional geostrategic alliances - the Inter-maritime association may in the future play the role of a “sanitary cordon”, a barrier for further isolation from Russia.

Keywords: “Intermarium”; geopolitical project; multilateralism; neo-Imperial geopolitics; “cordon sanitaire”; the military-political union, alliance, rights, power, political identity, state, confederation, Ukraine, NATO, Russia.

Пreamбула. Геополитическая оценка положения современной Украины. После обретения независимости Украина наряду с Азербайджаном, Южной Кореей, Турцией и Ираном вошла в пятерку геостратегических центров мира. Особенностью этих государств является то, что их геополитическая значимость обусловлена прежде всего местом их расположения (возможность контролировать доступ к важным районам или отказать геостратегическим игрокам в получении ресур-

сов), а в отдельных случаях еще и способностью играть роль оборонного щита для отдельных государств или даже региона. З. Бжезинский, находясь в русле идей О. Бисмарка утверждал, что индивидуальная геополитическая особенность Украины заключается еще и в том, что без нее Россия не сможет восстановить (или оставаться) империю. Кроме того, Россия не может быть в Европе, если Украина не в Европе, в то время как Украина не может попасть в Европу, если там не будет России [1].

Эта закономерность, а также тот военный и экономический потенциал, которым Украина владела на момент ее признания суверенным государством, давал ей гипотетические шансы претендовать не только на роль одного из геостратегических центров, но и войти в круг геостратегических игроков, что сделало ее потенциальным очагом напряженности между Россией и Западом.

Основные усилия независимой Украины в сфере внешней политики были направлены на получение членства в Совете Европы, ЕС и НАТО. При этом проблема повышения обороноспособности не относилось к приоритетам государственной политики. Так, в Декларации о государственном суверенитете Украины 1990 был утвержден принцип безъядерности [2]; в 1991 утверждена Концепция обороны и строительства Вооруженных Сил, в котором отмечалось, что Украина будет реализовывать намерение стать в будущем нейтральным, безъядерным государством, не будет принимать участия в военных блоках; в 1994 принято решение о присоединении Украины к Договору о нераспространении ядерного оружия и подписан Будапештский меморандум о гарантиях безопасности в связи с присоединением Украины к Договору о нераспространении ядерного оружия; в 1993г. была утверждена Военная доктрина, в которой подтверждался внеблоковый статус Украины и провозглашался курс на сокращение войск и обычных вооружений. 16 ноября 1994 Верховная Рада приняла решение о присоединении Украины к Договору о нераспространении ядерного оружия при условии предоставления гарантий безопасности со стороны ядерных держав. 5 декабря 1994 в Будапеште был подписан Меморандум о гарантиях безопасности в связи с присоединением Украины к Договору о нераспространении ядерного оружия [2], согласно которому Россия, США и Великобритания предоставили Украине гарантии безопасности.

Реализация каждого из указанных мероприятий обычно сопровождалась уточнением вопросов, связанных с необходимостью поддерживать собственную обороноспособность на должном уровне. Однако, шаги политического руководства в сфере обеспечения обороноспособности свидетельствуют об обратном: строительство Вооруженных Сил независимой Украины сопровождалось значительным сокращением численности личного состава и вооружений - если в 1993 году общая численность украинской армии составляла 455 тыс. военнослужащих, то в 2012 г. - 184000 человек, в том числе 139 000 военнослужащих. Анализ осуществляемых реформ за период 1991-2013 гг. свидетельствует о том, что в большинстве случаев речь шла об их имитации [3], а в отдельных случаях и о преступном характере действий власти: не случайно в 2014 военная прокуратура начала производства по деятельности 8 бывших министров обороны на предмет развала Вооруженных Сил.

Просчеты, которые украинское руководство допустило в 1990-х гг. по вопросам обороны и национальной безопасности, в значительной мере были обусловлены просчетами в оценке состояния и перспектив государственно-правового развития ключевого геополитического соседа Украины – Российской Федерации. В экспертной среде доминирующей была концепция, ключевые идеи которой заключались в следующем: во-первых, Россия вошла в стадию распада внутреннего пояса империи, развивающегося в форме прямых антиколониальных войн и выступлений, а также в форме национально-освободительных противостояний, что способно, в конце концов, привести к формированию новых суверенных государств (Ичкерии, Башкортостана, Татарстана, Уральской и Дальневосточной республик и др.); во-вторых, ошибочной концепции о том, что формирование единой Российской империи на рыночной основе, не представляется возможным [4]. При этом бытовало мнение, что у России слишком много собственных проблем, чтобы озаботиться политическими

проблемами Украины. Кроме того, эксперты полагали, что РФ вынуждена считаться с интересами «Запада» и не выступать против него откровенно в принципиальных вопросах. А именно к таким интересам, безусловно, относилось существование Украинского государства в сфере влияния России.

Во время заседания министерской комиссии Украина-НАТО в Вильнюсе 2005 Украина официально заявила о своей готовности присоединиться к ПДЧ (план действий по членству в НАТО). В 2008 году во время XX- го саммита стран-членов НАТО в Бухаресте была принята Декларация, в п.23 которой было указано, что Альянс пришел к согласию, что Украина и Грузия станут членами НАТО, а ПДЧ будет следующим шагом на их пути к членству [5]. Однако, из-за протестов РФ и нерешительности отдельных членов (ФРГ и Франции), а также нежелания США идти на противостояние с Берлином и Парижем относительно будущего членства Украины в НАТО [6], плана действий по членству в НАТО Украина не получила.

Спровоцированное противостоянием Запада и России обострение политической ситуации на Украине, военные столкновения политических противников, возникновение гражданского противостояния и необходимость защиты правящего госаппарата, обнаружил кризисное состояние национальной безопасности и обороны Украины, ее неготовность самостоятельно обеспечить суверенитет и территориальную целостность государства. По мнению многих украинских политологов и экспертов, возможность открытого вмешательства России в конфликт на Украине в 2014 году была крайне высока, что, с их точки зрения, следовало из постановления Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации № 48-СФ «Об использовании Вооруженных Сил Российской Федерации на территории Украины» (принято 1 марта 2014 г. – отменено 25 июня 2014г.) [7]. Современная система обеспечения безопасности и обороны Украины в значительной степени зависит от сохранения санкционного механизма, примененного к России прежде всего со стороны США и ЕС, а также от эффективности посредничества Франции и Германии в нормандской формате переговоров. Однако, дальнейшее сохранение этих рычагов становится все более проблематичным: во-первых, консервация ситуации на Востоке приводит к постепенной дезинтеграции позиции государств-членов ЕС в отношении Украины из-за роста усталости Евросоюза от украинского вопроса, а также в виду отсутствия весомых аргументов в пользу продолжения или усиления санкций, во-вторых, победа Д. Трамп на президентских выборах породила конфронтацию внутри американского политического класса и привела к существенному колебанию внешнеполитического курса; в-третьих, санкционный механизм с течением времени теряет свой эффект, в виду того, что экономические связи и механизмы трансформируются в обход наложенных санкций на РФ.

В марте 2014 Верховная Рада Украины обратилась к Конгрессу США с просьбой о предоставлении Украине статуса основного союзника вне НАТО. В декабре 2014 Сенат США поддержал законопроект «Акт поддержки свободы в Украине 2014», в котором рассматривались вопросы о предоставлении Украине вооружения и статуса союзника без членства в НАТО. Однако, законопроект не вступил в силу, поскольку не был одобрен Палатой представителей и не был подписан Президентом США.

23 декабря 2014 Верховная Рада приняла решение об отказе от внеблокового статуса [8], что обусловило внесение изменения в статьи 6, 8 Закона «Об основах национальной безопасности Украины» и ст. 11 Закона «Об основах внутренней и внешней политики», согласно которым установлен курс Украины на евроатлантическую интеграцию, а углубление сотрудничества с ЕС и НАТО определено основным направлением государственной политики по вопросам национальной безопасности и ос-

новым принципом внешней политики Украины.

Анализ создания различных геополитических альянсов. Однако, в объединенной Европе процесс создания эффективной системы безопасности и обороны, которая была бы способна отстаивать интересы таких наименее защищенных стран-соседей ЕС как Грузия, Молдова, Украина, только начата. Не будет преувеличением утверждать, что именно обострение кризиса на Украине предоставило дополнительные аргументы Европейскому парламенту для принятия 16 февраля 2017 по итогам доклада Ги Верхофстадта «Возможные эволюции и корректировки текущей институциональной структуры Европейского Союза» резолюции, в которой он призвал Европейский Совет к выработке общей оборонной политики Союза, что со временем может привести к формированию Европейского оборонного союза [9]. Указанная идея получила поддержку председателя Европейской комиссии Жан-Клода Юнкера. В этих условиях, учитывая проблематичность получения в ближайшей перспективе членства в ЕС и НАТО, а также учитывая тенденцию к постепенному снижению солидарности государств-членов ЕС с Украиной (изъятие по требованию Нидерландов в тексте Соглашения об ассоциации пункта о сотрудничестве между Украиной и ЕС в оборонной сфере), в условиях модальности развития Украинского государства сформулированного в результате майдана 2013-2014 года, нынешнее руководство государства может искать новый формат отношений с ЕС и НАТО или отдельным государствам-членам этих объединений в военно-политической сфере направленный на усиление ее безопасности и обороны.

Один из вероятных форматов такого сотрудничества озвучил бывший руководитель Службы безопасности Украины И. Смешко, предложивший реализацию проекта «Междуморье», реинкарнирующего на новом уровне идеи Ю. Пилсудского о создании конфедеративного государства от Черного и Адриатического до Балтийского морей, который с середины 1990-х гг. последовательно отстаивал и популяризировал в Украине О. Соскин [4]. Он отстаивал идею создания Украиной совместно с Польшей Балто-Черноморского экономического альянса как аналога АСЕАН, который бы помог приспособить страны Балто-Черноморской оси к потребностям Европейского Союза в социально-экономической сфере, а также обеспечил прозападные изменения на постсоветском пространстве. Укрепление отношений между стратегически важными соседями (Украина, Польша, Турция, страны Балтии, Беларусь, Центральной и Юго-Восточной Европы, Транскавказский регион) рассматривалось как фактор, способный содействовать формированию «пояса стабильности» и региональных структур безопасности от Балтийского и Черного морей до Прикаспия [4]. Тесная кооперация и сотрудничество со странами Центральной Европы и Балто-Черноморского региона не только в экономической сфере, но и в области политики и безопасности, рассматривался как переходный этап интеграции Украины в объединенной Европе [10]. Формирование стратегического треугольника Польша - Украина - Турция с возможным участием других стратегически важных стран рассматривалось как основа региональной стабильности Балто-Черноморского региона и Центральной Европы в целом [11].

Возможность и целесообразность углубления сотрудничества стран Балто-Черноморского региона рассматривалась политическим руководством Украины всегда. Так, в феврале 1993. Президент Кравчук выступил в Будапеште с инициативой создания зоны стабильности и безопасности в регионе Центральной и Восточной Европы, которая и была положена в основу проекта создания Центрально-Восточноевропейского пространства стабильности и безопасности.

Благоприятные условия для материализации этой идеи сложились в начале 2000-х гг., когда были сдела-

ны определенные шаги в направлении к институализации геэкономических, геополитических и исторических обусловленного Балто-Черноморского сотрудничества. Так, в декабре 2005г. в Киеве состоялось учредительное заседание Сообщества демократического выбора, в котором приняли участие президенты Грузии, Эстонии, Латвии, Литвы, Македонии, Молдовы, Румынии, Словении, Украины, а также представители Польши, Болгарии и Азербайджана. На саммите была принята Декларация стран Сообщества, в которой была отмечена необходимость налаживания более тесных связей между правительствами и обществами стран Балто-Черноморско-Каспийского региона в различных сферах. В мае 2006г. в Вильнюсе состоялся саммит лидеров Балто-Черноморского региона, на котором была подчеркнута важность регионального сотрудничества для европейской и трансатлантической интеграции. Однако, идея Балто-Черноморского союза звучала уже не так явно [12].

В этот же период происходит разработка концепции развития международного транспортного коридора ГУАМ, который предусматривал совмещение транспортного коридора ГУАМ с поездками комбинированного транспорта «Викинг» и контейнерного поезда «Зубр», связывающие Черное и Балтийское моря.

В современном украинском политикуме идею создания военно-политического объединения «Междуморья» поддерживают спикер Верховной Рады А. Парубий [13], экс-президент Украины Леонид Кучма, директор Национального института стратегических исследований В. Горбулин [14], первый командир добровольческого полка «Азов» А. Белецкий. На уровне политических партий указанную идею официально поддержали Украинская Национальная Консервативная партия и Всеукраинское Объединение «Свобода». В своей предвыборной программе 2014 года «Свобода» требовала «Определить европейский украиноцентризм стратегическим курсом государства. Направить внешнеполитические усилия на построение тесного политико-экономического содружества со странами Балто-Черноморской оси». 16 марта 2017 основные националистические организации Украины («Свобода», «Национальный корпус» (бывший «Азов») и «Правый сектор» (*деятельность запрещена на территории РФ решением Верховного Суда Российской Федерации от 17.11.2014*) торжественно подписали «Национальный манифест», в п.2 которого указано «сформировать новый вектор украинской геополитики - ориентацию не на Запад или Восток, а на создание новой европейской единства - Балто-Черноморского союза» [15].

В сентябре 2016 во время форума в г. Дубровник, посвященного координации работы газораспределительных и газотранспортных мощностей в указанном географическом треугольнике, обсуждалась идея Президента Польши А. Дуды по усилению регионального сотрудничества и безопасности государств Триморья - бассейнов Адриатического, Балтийского и Черного морей («Инициатива трех морей» максимально приближена к польскому проекту АБС). Данная инициатива базируется на выводах доклада «Преобразуя Европу из коридора Север-Юг в энергетический, транспортный и телекоммуникационный союз», который был подготовлен Атлантическим советом в сентябре 2014 года. Участие в обсуждении приняли представители стран Центральной и Восточной Европы, а также Китая и США [16]. Как ни странно, Украина, несмотря полученное приглашение, не приняла участия в мероприятии, хотя указанный форум был направлен на поиск альтернативы «Северному потоку - 2» и казалось бы защищает её геополитические притязания. 11 апреля 2017 во время XXVI заседание Консультационного комитета президентов Украины и Польши Украинская сторона поддержала инициативу Варшавы по усилению роли стран Центральной и Восточной Европы. При этом основное внимание было

уделено сотрудничеству по линии «Адриатика - Балтика - Черное море».

Несмотря на то, что идея формирования межгосударственного объединения «Междуморье» обсуждается на самом высоком политическом уровне, как отдельных государств, так и европейского сообщества, украинскими учеными эта проблема тщательно не исследуется, в результате чего выводы, которые формулируются в отечественных публикациях, недостаточно аргументированными. Как следствие, отсутствуют надлежащим образом обоснованные оценки этого проекта, а общество практически не осведомлено с его содержанием. В этих условиях неудивительно, что размещенная 2 июня 2016 на сайте Президента Украины электронная петиция К. Жолкевича по поддержке создания Балто-Черноморской конфедерации Литвы, Польши, Грузии, Молдовы, Украины, Латвии, Эстонии, Чехии, Словакии и Венгрии, а также признание данной идеи официальной, публичной стратегической целью Украины (№22 / 024611-еп) набрала всего 42 голоса [17].

В отличие от украинских ученых зарубежные политики и эксперты воспринимают указанный проект достаточно серьезно. Особое внимание указанному проекту уделяется в Польше, где на замену концепции «двухколейности» пришла идея создания военно-политического объединения «Междуморье», которая получила поддержку президентов Л. Валенсы (идея Черноморско-Балтийской оси НАТО-бис), Л. Качиньского и А. Дуды, по мнению которого Польша больше не должна быть «буферной зоной», а должна стать восточным крылом НАТО.

Поддержка проекта Польшей может быть обусловлена прежде всего ее беспокойством высказываниями А. Меркель, которая заявила, что «Нашей общей задачей должно стать возвращение Германии к руководству Европой» [18, С. 25]. Также следует учитывать тот факт, что идея министра иностранных дел Польши Р. Сикорского относительно отказа (на самом деле - корректировки) Ягеллонской идеи («доктрины Гедройца-Мерошевского») получила дружный отпор польского политикума, по мнению которого это приведет не только к ослаблению позиций Украины и Литвы, но и самой Польши, которая превратится в провинциальную государство на окраине ЕС и будет лишена возможности проводить собственную восточную политику [18, С. 192].

Сторонниками Балто-Черноморского альянса также были бывшие президент Литвы А. Бразаускас и премьер-министр К. Прунскене, а также один из лидеров Белорусского Народного Фронта С. Позняк, который выдвинул идею создания Балто-Черноморского союза как буферного международного образования без военных баз НАТО и России [19]. «Белорусская группа развития» по поручению Президента Беларуси А. Лукашенко в 2010 году подготовила доклад «Беларусь-2018: к региональному лидерству на основе суверенного развития страны», в котором обосновала необходимость создания зоны экономического и политического сотрудничества стран бывшего Великого княжества Литовского и Речи Посполитой.

Проект «Междуморье» поддерживают также политики США, в частности Дж. Фридман [20, 21]. НАТО в Декларации Бухарестского саммита (п. 36) подтвердило важность сохранения Черноморского региона для евроатлантической безопасности. В этом контексте НАТО приветствует прогресс в консолидации региональной собственности осуществляемый путем эффективного использования существующих инициатив и механизмов. Альянс будет продолжать поддерживать эти усилия, руководствуясь региональными приоритетами и основанными на, дополненности, инклюзивности, в целях развития диалога и сотрудничества среди государств Черноморского региона с Альянсом [5].

Однако немецкие эксперты, например, А. Умланд, Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

относятся к проекту скептически, учитывая возможность преобразования Польши в регионального лидера, что может ограничить влияние Германии в ЕС и в восточноевропейском регионе, а потому не соответствует ее национальным интересам [22]. Эта аргументация не лишена смысла, ведь образование под эгидой Польши военно-политического регионального союза позволит ей набрать критическую геополитическую массу и автоматически предоставит ей статус регионального государства и позволит на качественно новом уровне взаимодействовать как с Францией и Германией внутри ЕС, так и с Россией [23]. Вместе с тем следует согласиться, что «фактор каспийской нефти» заставляет Европейский Союз все чаще рассматривать как своеобразную несущую конструкцию геополитического пространства ЕС не столько Балто-Черноморский, сколько Балто-Черноморско-Каспийский регион [24].

Выводы и перспективы. В текущей ситуации именно Украина должна быть наиболее заинтересована в проекте «Междуморье». Выбор основополагающей геополитической ориентации на Евросоюз и Запад в целом, выступает, на данный момент, в качестве геостратегического приоритета. А развитие сотрудничества с странами Евросоюза, в перспективе должно привести к экономическому оздоровлению. В то же время сотрудничество с НАТО и в особенности с США, позиционируется чуть ли не единственно возможным способом защиты национальной безопасности и восстановления территориальной целостности Украины. На 2020 год намечено приведение Вооруженных сил Украины к стандартам НАТО. В то же время, центральные государства Евросоюза и даже США, по всей видимости, не видят в обозримом будущем интеграции Украины ни в НАТО, ни в ЕС, скорее наоборот отводят ей роль «буферной страны» на рубежах с Россией [25].

Основным мотивом, стимулирующим разработку геополитических проектов в Балтийско-Черноморском регионе, является страх перед ростом российского влияния в Евразийском геополитическом регионе, а основным стратегическим приоритетом – «сдерживание» России. В русле такой логики, возможно формирование политического и военного альянса Польши, Латвии, Литвы, Эстонии и Украины (возможно, Молдовы и Румынии), под фактическим покровительством США, с целью коллективного противостояния России. Страны Западной Европы, прежде всего, заинтересованы, в европейской безопасности, а подобное объединение «Междуморье» станет выполнять роль «санитарного кордона», барьера для дальнейшего сдерживания и изоляции от России.

Следует подчеркнуть, что дальнейшее развитие межгосударственного военно-политического объединения «Междуморье», как и его полноценное функционирование, будет обоснованным, а соответственно, и возможным лишь при сохранении в Европе противостояния между коллективным Западом и Россией. Антироссийский характер проекта «Междуморье», обусловленный геополитической логикой и интересами США в регионе, не создает каких-либо позитивных перспектив этого проекта по отношению к России. А это значит, что вместо него более перспективно искать формы реализации «интеграции интеграций» в Северной Евразии. Если же президент Д. Трамп будет следовать своей предвыборной программе и США минимизируют свое присутствие в регионе, то идея Балтийско-Черноморского союза лишится своего основного патрона и никаких реальных сил за ней не будет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Бжезинский З. Великая шахматная доска (Господство Америки и ее геостратегические императивы) / пер. О. Ю. Уральской. М.: Междунар. отношения, 2010. 256с.
2. Меморандум про гарантії безпеки у зв'язку з приєднанням України до Договору про нерозповсюдження ядерної зброї <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/>

998 158

3. Оборонна політика : потреба реформ Збройних Сил України. Зб. матеріалів за результатами публічних консультацій / За заг. ред. Р.В. Богатирьової. К.: Заповіт, 2011, 148 с.

4. Соскін О. Роль України у створенні нової гео-економічної системи у Центральній Європі [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://soskin.info/news/9.html>

5. Заявление по итогам встречи в верхах в Бухаресте, обнародовано главами государств и правительств, участвовавшими в заседании Североатлантического совета в Бухаресте 3 апреля 2008 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://www.nato.int/cps/uk/natohq/official_texts_8443.htm?selectedLocale=ru

6. Гейтс Р. Долг. Мемуары министра войны. – Litres, 2017.

7. Об использовании Вооруженных Сил Российской Федерации на территории Украины: Постановление Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации от 1 марта 2014 г. N 48-СФ Европі [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://rg.ru/2014/03/05/voyska-dok.html>

8. Про внесення змін до деяких законів України щодо відмови України від здійснення політики позаблоковості: Закон України від 23 грудня 2014 р. № 35-VIII // Відом. Верхов. Ради, 2015, № 4, ст.13.

9. Defence: MEPs push for more EU cooperation to better protect Europe <http://www.europarl.europa.eu/news/en/news-room/20161117IPR51547/defence-meps-push-for-more-eu-cooperation-to-better-protect-europe>

10. Соскін О. І. Балтія–Чорномор'я–Каспій: контури антимонопольного альянсу. – 2006.

11. Гончаренко О. М. и др. Україна 2000 і далі: геополітичні пріоритети та сценарії розвитку //Кн.-перевреть.-Укр. та англ. мовами. – 1999.

12. Мартинюк В. Балто-Чорноморський союз: проблеми сьогодення та перспективи розвитку // INTER-MARUM: історія, політика, культура. 2015. Вип. 2. С. 132-133.

13. Парубий предложил создать Балто-черноморский союз // ЛІГА Бізнес Інформ. – 21.05.2016.

14. Горбулин В. 2017-й : продолжение следует... // Зеркало недели. 02.07.2016

15. Націоналісти підписали та представили Національний маніфест Європі [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://svoboda.org.ua/news/events/00114270/>

16. Completing Europe - From the South-North Corridor to Energy, Transportation and Telecommunications Union http://www.ceep.be/www/wp-content/uploads/2014/11/Completing-Europe_Report.pdf

17. Электронная петиция Жолкевича К.Г. «Балто-Чорноморський союз» № №22/024611-еп [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://petition.president.gov.ua/petition/24611>

18. Мир 2020: Российская и центрально-восточноевропейская перспективы / науч. рук. В. Г. Барановский. М. : ИМЭМО РАН, 2010. - С. 192-193.

19. Рассоха Л. Балто-черноморское партнерство: перспективы есть / Л. Рассоха // Україна і світ сьогодні, № 9 (359) 10.03.2006.

20. Фридман Дж. Геополитическое путешествие. Часть 6: Украина, 2010. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bbs-news.info/RU/opinion/geopolitichna-podorozh-chastina-6-ukrayina-stratfor-ssha/>;

21. Фридман Дж. Новое сдерживание России. Американская стратегия после Украины: от Эстонии до Азербайджана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://conjuncture.ru/stratfor-29-03-2014/>

22. Umland A. Die Idee des Intermariums: Ein mittelosteuropäischer Pakt gegen russischen Neoimperialismus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iwm.at/transit/transit-online/die-idee-des-intermariums-einmittelosteuropaischer-pakt-gegen-russischen-neoimperialismus/>

neoimperialismus/

23. Ирхин А. А. Постсоветское пространство: конкуренция интеграционных проектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rusprostranstvo.com/article/view/9>

24. Домашенко Л.М. Концепції чорноморської орієнтації в українській політичній думці першої половини ХХ століття : автореф. ... канд.. політ. наук: 23.00.01. К., 2008. С. 3

25. Гольцов А.Г. Региональный геополитический проект «Междуморье»: перспективы реализации. Сравнительная политика. 2016;7(4(25)):95-107.

Статья поступила в редакцию 19.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

СТЕПЕНЬ ОБЩЕСТВЕННОЙ ОПАСНОСТИ КАК ВАЖНЕЙШИЙ КРИТЕРИЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ НАКАЗАНИЯ

© 2017

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, г.Шахты)*

(346500, Россия, Шахты, ул. Шевченко 147, e-mail: ya.ani18@yandex.ru)

Аннотация. Установление меры наказания за совершенное уголовное преступление требует от правоприменителя использования многих положений Общей части уголовного права, в том числе связанных с индивидуализацией наказания преступника. Назначение наказания - сложный, многоуровневый, целенаправленный процесс, который развивается в зависимости от ряда явлений и факторов, которые взаимодействуют и имеют множественные связи. Назначению наказания присущи критерии индивидуализации наказания. В числе общих критериев индивидуализации наказания УК РФ предписывает учет степени общественной опасности совершенного преступления по каждому уголовному делу, однако именно критерий степени общественной опасности в не достаточной мере изучен наукой уголовного права, а его применение на практике не находится на должном уровне. Также на законодательном уровне и на уровне доктринальном отсутствует единое понимание степени общественной опасности как важнейшего критерия индивидуализации наказания. В статье проводится уголовно-правовой анализ применения обстоятельств, являющихся критериями индивидуализации при назначении наказания и в частности критерия степени общественной опасности. В результате сделан вывод о том, что индивидуализация наказания является принципом на основании которого, зиждется институт назначения наказания. На основании уголовного закона, судом определяется мера наказания для лица, совершившего преступление, для достижения цели исправления осужденного, а также частной превенции, что способствует достижению других целей, поставленных УК РФ перед наказанием. Автор также приходит к выводу, что на установление степени общественной опасности, влияют объективные и субъективные признаки преступления. Для максимально широкого учета степени общественной опасности преступления, необходимо при индивидуализации наказания учитывать субъективные признаки, а не только объективные. Проводится анализ учета критерия степени общественной опасности, который будет полезен для правоприменителя.

Ключевые слова: преступление, деяние, наказание, назначение наказания, индивидуализации наказания, общие критерии индивидуализации наказания, основные критерии индивидуализации наказания, специальные критерии индивидуализации наказания, категория, субъективные признаки, объективные признаки.

THE DEGREE OF SOCIAL DANGER AS AN ESSENTIAL CRITERION SENTENCING

© 2017

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 st., 147, e-mail: ya.ani18@yandex.ru)

Abstract. The establishment of penalties for committed criminal offense requires that law enforcement officials use many provisions of the General part of criminal law, including those associated with the individualization of punishment of the offender. Sentencing is a complex, multi-level, deliberate process that evolves depending on the number of phenomena and factors which interact and have multiple references. Sentencing is inherent in the criteria of individualization of punishment. Among the General criteria of individualization of punishment the criminal code prescribes taking into account the degree of social danger of the crime for each criminal case, however, the criterion of degree of public danger is in not sufficiently studied the science of criminal law and its application in practice is not at a satisfactory level. Also on the legislative level and at the level of doctrinal no common understanding of the degree of social danger as an essential criterion of individualization of punishment. The article is criminal legal analysis of the application of circumstances, it is the criteria of individualization in sentencing and in particular of the criterion of degree of public danger. In the result it is concluded that individualization of punishment is the principle upon which rests the institution of sentencing. Under the penal law, the court defined punishment for persons who committed a crime to achieve the purpose of correction of a prisoner, and private prevention, which contributes to the achievement of other objectives of the criminal code to a sentence. The author also comes to the conclusion that the establishment of the degree of public danger is influenced by objective and subjective signs of a crime. For the broadest possible extent of social danger of the crime, it is necessary for sentencing to take into account subjective symptoms, not objective. The analysis of the criterion of the degree of public danger, which would be useful for enforcers.

Keywords: crime, offence, punishment, sentencing, sentencing, the General criteria of individualization of punishment, the basic criteria of individualization of punishment, the special criteria for individualization of punishment, category, subjective symptoms, objective signs.

Понятие наказания является одним из базовых понятий уголовного права, а требования, предъявляемые Уголовным кодексом Российской Федерации [1] – далее по тексту УК РФ), касающиеся справедливости и соразмерности уголовного наказания, являются основополагающими принципами уголовного закона.

Наказание всегда имеет чисто личный характер, поскольку его должно нести только виновное в правонарушении лицо. Оно применяется только к самому преступнику, не затрагивая ни в коем случае законные интересы других лиц. Наказание должно нанести удар только тем, кто причинил вред, кто совершил преступле-

ние или правонарушение, и был признан виновным в совершении такого деяния.

При этом преступление - это только такое деяние, которое является социально опасным по содержанию. Общественная опасность является наиболее важным социальным (материальным) свойством преступления. Выражение общественной опасности производится через призму причинения вреда (создания угрозы причинения) охраняемым УК РФ интересам.

Следует отметить, что в уголовном законодательстве царской России [2], Основных началах уголовного законодательства Союза ССР и союзных республик 1924 г.

[3], в УК РСФСР 1922[4] и 1926 г. [5] при назначении наказания делался акцент именно на оценке опасности личности преступника. Как указывает И.Т. Голяков, такая уголовно-правовая категория как общественная опасность преступления в то время не употреблялась (И.Т. Голяков [11, С. 199 - 207; 116 - 143; 256 - 288]), а общественной опасности самого преступления придавалось меньшее значение (И.Т. Голякова [14, С. 134 - 135]).

В дальнейшем в УК РСФСР 1960 г. [6] законодатель уже предусмотрел, что при назначении наказания судом должны были учитываться характер и степень общественной опасности действий, которые совершены виновным.

В настоящее время, ч. 3 ст. 60 УК РФ в числе общих критериев индивидуализации наказания предписывает необходимость учета степени общественной опасности каждого преступления, которое совершено. Такие указания имеются не только в ст. 60 УК, но также других статьях УК РФ.

Общественная опасность выражает материальный признак преступления и лежит в основе его криминализации (Н.Ф. Кузнецова, И.М. Тяжкова. [2, С. С. 153 - 154]).

Деяние социально опасно тогда, когда оно направлено на объект, принятый под защитой уголовным законом, способно нанести вред охраняемым общественным отношениям или создать угрозу для них.

В теории уголовного права имеется много определений термина «общественная опасность». Например, Ю.И. Ляпунов считает, что уголовная правовая общественная опасность является определенным объективным антисоциальным состоянием преступления, обусловленным всей совокупностью его отрицательных свойств и атрибутов и содержащим в себе реальную возможность причинить вред социальным или общественным отношениям, поставленным под защиту законом (Ю.И. Ляпунов [10, С. 39]).

И.А. Солодков полагает, что общественная опасность преступления - это нанесенный вред или угроза его причинения, исходящий от лица, которое обязано воздерживаться от посягательств на объект, защищенный нормами уголовного права, а также его злонамеренность, отражающую уровень потенциальной возможности совершения нового преступления (И.А. Солодков [12, С.8]).

Ф.Н. Сотсков считает, что общественная опасность является внутренним свойством деяния, выражающегося в объективной способности человеческой деятельности причинять или создавать угрозу причинения вреда, которая по своей правовой оценке состоит в запрете совершения такого деяния под угрозой наказания (Ф.Н. Сотсков [13, С.10]).

Для определения общественной опасности в науке выделяются ее качественные и количественные характеристики. Первая называется характером общественной опасности, а вторая - степенью.

Именно с помощью этих категорий уголовное законодательство предусматривает индивидуализацию наказания.

Поскольку, по мнению авторов настоящей статьи, оценка характера общественной опасности относится к оценке самого законодателя, у которого оценка отдельного вида преступления является его прерогативой, путем отнесения их к категории преступлений небольшой тяжести, средней тяжести, тяжких или особо тяжких, то наибольший интерес вызывает степень общественной опасности преступления.

Как отмечает Н.А. Беляев, и с чьей точкой зрения следует согласиться, степень общественной опасности, является признаком, характеризующим конкретное преступное деяние. При этом преступления, являющиеся по характеру общественной опасности одинаковыми, по степени их общественной опасности могут отличаться (Н.А. Беляев [7, С. . 325 - 327]).

Степень общественной опасности зависит от характера и размера ущерба, зависит также от его наличия, или, наоборот его отсутствия по отношению к другим общественным отношениям, которые не являлись объектом данного вида посягательства, от характера и степени вины, от способа совершения преступления, целей, мотивов и т.д.

Думается, что степень общественной опасности является одним из важнейших критериев индивидуализации наказания.

В этой связи необходимо отметить, что термин «критерии индивидуализации наказания» в самом УК РФ не встречается, при этом уголовный закон предусматривает критерии индивидуализации наказания как общие, так и специальные. Общие критерии, к которым относится степень общественной опасности, должны применяться судом по любому уголовному делу. Исключений на данный счет не предусмотрено.

В тоже время специальные критерии индивидуализации наказания определяются специальными правилами назначения наказания. В этом случае по некоторым категориям дел судом осуществляется индивидуализация наказания.

В связи с этим, как и сама индивидуализация, так и ее критерии являются теоретическими положениями, которые имеют наиважнейшее значение для правоприменительной практики.

Кроме того, по мнению авторов настоящей статьи, индивидуализация наказания является принципом на основании которого, зиждется институт назначения наказания. В соответствии с критерием индивидуализации наказания судом производится оценка общих и специальных критериев, предусмотренных уголовным законом. На основании уголовного закона, судом определяется мера наказания для лица, совершившего преступление, для достижения цели исправления осужденного, а также частной превенции, что способствует достижению других целей, поставленных УК РФ перед наказанием.

Для индивидуализации наказания закон предоставляет широкие возможности: особые правила назначения наказания в различных обстоятельствах, санкции с различными видами, а также пределами наказания, возможность наложения более мягкого наказания, использование условного осуждения и т. д.

При этом именно от основных критериев индивидуализации наказания, к которому относится степень общественной опасности преступления и зависит мера наказания. Таким образом, индивидуализация наказания предполагает, что при установлении наказания учитываются не только личность виновного и характер общественной опасности преступления, но прежде всего степень общественной опасности преступления, которое им совершено.

Поскольку степень общественной опасности является количественной характеристикой, представляется, что судам необходимо обратить внимание на количественные показатели последствий, которые наступили в отношении преступлений с материальным составом.

Способ совершения преступления также влияет на степень общественной опасности и должен учитываться избрании меры наказания.

Когда способ совершения преступления не является обязательным признаком состава, он не выступает в качестве средства дифференциации, а играет роль в индивидуализации наказания. Таким образом, использование насилия или угроза его применения в процессе совершения преступления всегда увеличивает степень общественной опасности.

Для определения степени общественной опасности важны и субъективные признаки.

Среди субъективных признаков, пожалуй, мотив оказывает наибольшее влияние на рассматриваемый критерий индивидуализации наказания. Так П.С. Дагель

выделил общественно опасный мотив поведения людей (П.С. Дагель [8, С. 163]). Установив в действиях человека отрицательный уголовный мотив, при назначении наказания суд должен его учесть как повышающий степень общественной опасности.

Таким образом, в качестве вывода к настоящей статье можно отметить следующее:

На установление степени общественной опасности, влияют объективные и субъективные признаки преступления.

Индивидуализация наказания является принципом на основании, которого зиждется институт назначения наказания. В соответствии с принципом индивидуализации наказания судом производится оценка общих и специальных критериев, предусмотренных уголовным законом. На основании уголовного закона, судом определяется мера наказания для лица, совершившего преступление, для достижения цели исправления осужденного, а также частной превенции, что способствует достижению других целей, поставленных УК РФ перед наказанием.

Представляется, что для максимально широкого учета степени общественной опасности преступления, необходимо при индивидуализации наказания учитывать субъективные признаки, а не только объективные.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. «Уголовный кодекс Российской Федерации» от 13.06.1996 N 63-ФЗ // «Собрание законодательства РФ», 17.06.1996, N 25, ст. 2954
2. Уголовное уложение 22 марта 1903 г. // Российское законодательство X - XX веков. Т. 9. М.: Юрид. лит., 1994.
3. «Основные начала уголовного законодательства Союза ССР и Союзных Республик» (утв. Постановлением ЦИК СССР от 31.10.1924) // «СЗ СССР», 1924, N 24, ст. 205
4. Уголовный Кодекс Р.С.Ф.С.Р. // «СУ РСФСР», 1922, N 15, ст. 153
5. Уголовный Кодекс Р.С.Ф.С.Р. // «СУ РСФСР», 1926, N 80, ст. 600
6. «Уголовный кодекс РСФСР» (утв. ВС РСФСР 27.10.1960) // «Свод законов РСФСР», т. 8, с. 497
7. Беляев Н.А. Курс советского уголовного права. Часть Общая. Т. 2. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1970. С. 325 - 327
8. Дагель П.С. Проблема вины в советском уголовном праве // Учен. зап. Дальневосточного ун-та. Владивосток, 1968. С. 163.
9. Курс уголовного права. Общая часть / Под ред. Н.Ф. Кузнецовой, И.М. Тяжковой. М., 2002. Т. 1: Учение о преступлении. С. 153 - 154. (624 с.)
10. Ляпунов Ю.И. Общественная опасность деяния как универсальная категория советского уголовного права: учеб. пособие. М., 1989. С. 39.
11. Сборник документов по истории уголовного законодательства СССР и РСФСР 1917 - 1952 гг. / Под ред. проф. И.Т. Голякова. М.: Госюриздат, 1953. С. 199 - 207; 116 - 143; 256 - 288.
12. Солодков И.А. Общественная опасность преступления и ее уголовно-правовое измерение: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Саратов, 2013. С. 8.
13. Сотсков Ф.Н. Общественная опасность деяния в уголовном праве России: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2009. С. 10.
14. Уголовное право: Учебник для юридических школ. Изд. второе, доп. / Под общей ред. проф. И.Т. Голякова. М.: Юрид. изд-во Министерства юстиции СССР, 1947. С. 134 - 135.

Статья поступила в редакцию 29.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 343

ОСНОВАНИЯ ОСВОБОЖДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНЕГО ОТ УГОЛОВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

© 2017

Валуисков Николай Викторович, кандидат юридических наук, доцент
*Донской государственный технический университет (Институт сферы обслуживания
и предпринимательства филиал, г.Шахты)*
(346500, Россия, Шахты, ул. Шевченко, 147, e-mail: valuiskov58@mail.ru)

Аннотация. Принимая во внимание особенность психологии несовершеннолетних правонарушителей, их особый правовой статус, степень социализации и психологического развития личности несовершеннолетнего, уголовный закон, исходя из того, что достижение цели уголовной ответственности можно добиться иными мерами, чем уголовное наказание и судимость, применяет специальные, менее строгие уголовно-правовые меры, среди которых институт освобождения от уголовной ответственности несовершеннолетних. В этой связи сегодня приоритетными являются принципы, определяющие специфику правового регулирования уголовной ответственности несовершеннолетних - справедливость и гуманизма. Вопросы, связанные с противодействием преступности несовершеннолетних, всегда привлекали внимание научного сообщества. Тем не менее, теоретическое наследие в этой области уголовно-правовой науки представлено в основном работами, в которых подчеркиваются либо проблемы квалификации определенных преступлений несовершеннолетних, либо именно особенностями их уголовной ответственности и наказания. Проблема изучения оснований освобождения несовершеннолетнего от уголовной ответственности посвящена незначительная часть работ. В связи с тем, что преступление совершенное несовершеннолетним, накладывает на его судьбу глубокий отпечаток, представляется, что актуальной видится тема, касающаяся освобождения несовершеннолетнего от уголовной ответственности. Автор приходит к выводу, что преступление, совершенное лицом до достижения 18-летнего возраста, наносит ущерб не только социальным отношениям, против которых оно было направлено, но и развитию личности самого несовершеннолетнего, способствуя формированию и закреплению определенного негативного социального отношения к действительности. Поэтому особенности несовершеннолетних правонарушителей заставляют тщательно регулировать уголовную ответственность несовершеннолетних, которая иногда отличается от общих правил в части уголовной ответственности и наказания.

Ключевые слова: преступник, несовершеннолетний, уголовная ответственность, наказание, основания освобождения от уголовной ответственности, особенности поведения несовершеннолетних, кризис подросткового возраста, специальных оснований освобождения от уголовной ответственности несовершеннолетних, степень общественной опасности, принудительные меры воспитательного воздействия.

EXEMPTION OF JUVENILES FROM CRIMINAL LIABILITY

© 2017

Valuyskov Nicolay Viktorovich, candidate of juridical sciences, associate professor
Don State Technical University (Institute of service sector and entrepreneurship branch, Shakhty)
(346500, Russia, Shakhty, Shevchenko st., 147, e-mail: valuiskov58@mail.ru)

Abstract. Taking into account the peculiarity of the psychology of juvenile offenders, their special legal status, degree of socialization and psychological development of minors, criminal law, based on the fact that the achievement of the purpose of criminal responsibility can be achieved by other measures than criminal punishment and a criminal record, uses a special, less stringent criminal law measures, among which the Institute of exemption from criminal responsibility of juveniles. In this context, the priority for now are the principles that determine specificity of legal regulation of criminal liability of minors, justice and humanism. Issues related to the prevention of juvenile delinquency, have always attracted the attention of the scientific community. However, theoretical legacy in the field of criminal legal science is represented mainly by works that emphasize the problems or the qualifications of certain minor crimes, or that the peculiarities of their criminal responsibility and punishment. The problem of studying of bases of exemption of minors from criminal liability dedicated to a small portion of the work. Due to the fact that the crime committed by juveniles imposes on its fate a deep impression, it appears that current seen the topic regarding the release of juveniles from criminal liability. The author comes to the conclusion that the crime committed by a person before reaching 18 years of age, is detrimental not only to social relations against which it was directed, but also the development of the personality of a juvenile, contributing to the formation and consolidation of a negative social attitude. Therefore, the characteristics of juvenile offenses are forced to carefully regulate the criminal liability of minors, which is sometimes different from the General rules in criminal responsibility and punishment.

Keywords: criminal, juvenile, criminal liability, punishment, exemption from criminal liability of behaviors of minors, a crisis of adolescence, special grounds of exemption from criminal responsibility of juveniles, the degree of public danger, forced measures of educational influence.

Основанием для дифференциации уголовной ответственности несовершеннолетних является признание их неспособности полностью понять природу и значение их действий, предвидеть последствия таких действий ввиду отсутствия или небольшого социального опыта, недостатков образования и воспитания, характеристики их психического и физического развития и т. д. Несовершеннолетние, совершающие преступления, как правило, характеризуются личностной деформацией, включая деформации нравственно-правовых ценностных ориентаций, отрицание или полное пренебрежение собственной ответственностью за противоправное поведение, эмоциональным дисбалансом и т. д. (В.Н. Кудрявцева, В.Э. Эминова [7, С. 285 – 291], А.И. Ушатиков, О.Г. Ковалев [8, С. 188]).

Устанавливая основания освобождения от уголовной ответственности несовершеннолетних, законодатель исходит, прежде всего, из современных научных представ-

лений о психофизиологических особенностях лиц, не достигших совершеннолетия, отмечает Ю.Е. Пудовочкин. (Ю.Е. Пудовочкин [11, С.44]).

Поведение несовершеннолетних имеет ряд особенностей:

- отсутствие надлежащего жизненного опыта, отсутствие развития ясных взглядов на жизнь (в подростковом возрасте идет процесс накопления информации (можно считать его преобладающим), а не ее оценка (М.М.Бабаев [3, С. 41.]);
- низкий уровень самокритики и критичности выбора друзей, круга общения;
- повышенная эмоциональная возбудимость, импульсивность в связи с неуравновешенными процессами возбуждения и торможения в нервной системе, что, в частности, влияет на характер эмоций - они имеют резкое и быстрое выражение (Р.Р. Строков [9, С. 45 - 47]);
- повышенная возбудимость, аффективность под-

ростков часто сочетается с такой характерной чертой, как повышенная агрессивность;

- активизация исследований и когнитивного инстинкта, жажда впечатлений;
- желание принадлежать и вести в контрольной группе;

- повышенное чувство отказа от зависимости от старших лиц и стремление к независимости;

- физиологическая перестройка организма, связанная с увеличением внимания к сексуальным проблемам.

Стремясь избавиться, отвлечься от оценки и влияния взрослых, подростки становятся очень критичными к родителям и учителям, начинают ощущать и замечать свои недостатки, ставят под сомнение советы, мнения и заявления старших.

Кризис подросткового возраста с более или менее выраженной тенденцией к криминализации проявляется в том, что этот контингент значительно реструктурирует отношения со сверстниками, есть стремление к самоутверждению в их среде (А.В. Дегтярев, Н.В. Дворянчиков, Н.В. Богданович [6, С. 12]).

Указанные положения признаются в теории и практике необходимыми и достаточными основаниями для смягчения или же освобождения, в предусмотренном уголовным законом случаев, освобождения от уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних.

Такая мера, применяемая в борьбе с преступностью несовершеннолетних, как освобождение от уголовной ответственности, является формой экономии уголовно-правовой репрессии, но самое главное формой реализации принципов гуманизма.

Осуществление целей наказания в правоприменительной деятельности судов реализуются с помощью перечня наказаний, предусмотренных Уголовным кодексом Российской Федерации [1] – далее по тексту УК РФ), которые отличаются по содержанию, характеру воздействия, которое они оказывают, порядком и пределами их применения.

Основание освобождения несовершеннолетнего от уголовной ответственности может быть как общее, так специальное, которое имеет отношение только к этой категории лиц.

Действующие нормы об общих основаниях освобождения от уголовной ответственности, предусмотренные Общей частью уголовного закона рассматриваются как традиционное правило поведения.

Большинство из них применяется к несовершеннолетним на общих основаниях. Специфику имеют только порядок освобождения от уголовной ответственности в связи с истечением давности и порядок условно-досрочного освобождения. В УК РФ также содержатся специальные нормы, указывающие на применение условных наказаний к несовершеннолетним.

В настоящей статье, как представляется, следует остановиться именно на специальных основаниях освобождения от уголовной ответственности несовершеннолетних. Однако следует отметить, что общими основаниями для освобождения от наказания являются нецелесообразность или невозможность назначения или исполнения наказания, связанные, например, с утратой или значительным уменьшением общественной опасности подсудимого, который совершил преступление, ухудшения его здоровья или других правовых оснований. Эта общая основа конкретизирована и детализирована в отношении некоторых видов освобождения от наказания.

Социальное значение института освобождения от уголовной ответственности состоит, как представляется, в том, что государством человеку, который совершил преступление, оказано доверие, в расчете на то, что в дальнейшем данный индивид станет законопослушным гражданином. Освобождение от уголовной ответственности указывает на то, что к виновному было оказано снисхождение со стороны государства.

Низкая степень общественной опасности, как индивидуума, так и совершенного им деяния, является основанием для освобождения от уголовной ответственности, поскольку цель, которую стремиться достичь законодатель, применяя наказание, позволяет ее достичь не уголовно-правовыми мерами.

Особенность наказания несовершеннолетних, состоит в том, что она выражается в двух формах: в форме освобождения от уголовной ответственности и применения принудительных мер воспитательного воздействия, и в форме привлечения к уголовной ответственности, с применением критерия индивидуализации.

Поскольку целью настоящей статьи является анализ основания освобождения несовершеннолетнего от уголовной ответственности, то следует рассмотреть вопросы освобождения несовершеннолетнего от уголовной ответственности с применением принудительных мер воспитательного воздействия.

Кроме того, следует подчеркнуть, что Верховный Суд РФ при толковании норм, касающихся освобождения от уголовной ответственности несовершеннолетних придает данному институту особо важное значение (К.А. Волков [5, С. 6 - 8]). Так Верховным Судом РФ подчеркивается, что уголовная ответственность несовершеннолетних направлена на то, чтобы меры воздействия, к ним применяемые, основывались на максимальной индивидуализации, как самого деяния, а также обстоятельств, приведших к такому деянию, так и личности несовершеннолетнего [2].

Предполагаемый ст. 90 УК РФ особый вид освобождения от уголовной ответственности несовершеннолетних с использованием принудительных мер воспитательного воздействия воспринимается как мера компромисса или альтернатива в борьбе с правонарушением несовершеннолетних (А.А. Анисимов [10, С.221]), что позволяет достичь цели уголовной ответственности за пределами традиционной схемы, когда за совершенным преступлением следует уголовное наказание и судимость.

Меры воспитательного воздействия, предусмотренные ст. 90 УК, являющиеся принудительными, это самостоятельная форма реагирования законодателя, связанная с неправомерным поведением несовершеннолетних. Правовая природа данных мер не позволяет их относить к уголовной ответственности, данные меры не тождественны наказанию, хотя, и указаны, а также реализуются в рамках уголовно-правовых отношений.

Эти меры называются воспитательными, поскольку их основное содержание это осуждением и убеждением воспитывать несовершеннолетнего правонарушителя.

Следует отметить, что помимо мер воспитательного воздействия следует в большей мере использовать профилактические меры, связанные с борьбой против правонарушений несовершеннолетних. На данном поприще немаловажную роль должны играть граждане и их объединения. Подробнее с концепцией профилактики правонарушений можно ознакомиться в совместной работе автора настоящей статьи и С.В. Максимова ([5, С. 160 -161]).

Принимая во внимание общую позицию государства в отношении несовершеннолетних и положения ст. 90 Уголовного кодекса, отметим, что несовершеннолетний, который совершил преступление небольшой или средней тяжести (1), в случае признания судом того, что исправление может быть достигнуто путем применения мер воспитательного воздействия (2), может быть освобожден от уголовной ответственности. Иными словами, в определенных ситуациях целесообразно заменить меры уголовной ответственности мерами воспитательного воздействия. При этом судом должны быть учтены оба из указанных обстоятельств.

Часть 2 ст. 90 УК РФ содержит перечень видов принудительных мер воспитательного воздействия. В тоже время ч.3 данной статьи определяет, что к несовершенно-

нолетнему правонарушителю, может быть применено несколько указанных мер, при этом срок их применения установлен при совершении преступления небольшой тяжести от одного месяца до двух лет, а при совершении преступления средней тяжести от шести месяцев до трех лет.

В отношении несовершеннолетнего могут быть представлены другие требования, необходимые для его исправления. При этом должна быть принята во внимание, прежде всего, их целесообразность, они не должны быть жестокими, не должны наносить ущерб несовершеннолетнему, их цель не может быть разрушением достоинства несовершеннолетнего.

Освобождение несовершеннолетнего от уголовной ответственности на основании ст. 90 УК РФ является условным, поскольку, согласно части 4 данной статьи, при систематическом неисполнении (т. е. три или более раз) несовершеннолетним примененных к нему мер (одной или нескольких), является основанием для специализированного государственного органа (например, комиссии по делам несовершеннолетних), для подачи представления в суд об отмене установленных мер и привлечении к уголовной ответственности.

Таким образом, в качестве вывода к настоящей статье можно отметить следующее:

Нормы национального уголовного законодательства об ответственности несовершеннолетних являются продуктом и в то же время этапом в развитии принципов гуманизма и справедливости в уголовном праве.

Эти нормы регулируют такой объект, как общественные отношения, которые возникают в связи с защитой интересов несовершеннолетних при совершении ими преступления небольшой и средней тяжести. С одной стороны, несовершеннолетний, ввиду своей физической и умственной незрелости, нуждается в особой защите и заботе, поэтому общество не может предъявлять ему требования, равные требованиям, предъявляемым к человеку зрелого возраста. С другой стороны, особенности психологии несовершеннолетних позволяют наилучшим образом реализовать цели уголовного воздействия, применяя специальные, менее строгие меры влияния. Часто лучший способ исправить несовершеннолетнего - применять воспитательные меры, которые не являются уголовным наказанием.

Уголовное право связывает индивидуализацию ответственности подростков с характеристиками возраста, степенью социализации и психолого-педагогического развития личности несовершеннолетнего, искаженным восприятием моральных приоритетов, специфическими чертами характера и т. д. Поэтому особенности несовершеннолетних правонарушений заставляют тщательно регулировать уголовную ответственность несовершеннолетних, которая иногда отличается от общих правил в части уголовной ответственности и наказания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. «Уголовный кодекс Российской Федерации» от 13.06.1996 N 63-ФЗ // «Собрание законодательства РФ», 17.06.1996, N 25, ст. 2954
2. Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 1 февраля 2011 г. N 1 «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних» // Бюллетень Верховного Суда РФ. 2011. N 4.
3. Бабаев М.М., Жалинский А.Э. Когда старшие в ответе. М., 1972. С.
4. Валуysков Н.В., Максимов С.В. Законодательная новелла о профилактике правонарушений: недостатки и перспективы их устранения // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27451184>
5. Волков К.А. Правовое значение и роль разъяснений Пленума Верховного Суда РФ // Российский судья. 2002. N 12. С. 6 - 8.
6. Дегтярев А.В., Дворянчиков Н.В., Богданович Н.В. Развитие эмоционального интеллекта как фактора

профилактики противоправного и асоциального поведения в подростковом возрасте // Юридическая психология. 2014. N 2. С. 12 - 16.

7. Криминология: учеб. / под ред. В.Н. Кудрявцева, В.Э. Эминова. М., 1995. С. 285 - 291;

8. Криминальная психология: учеб. пособие / авт.-сост. А.И. Ушатилов, О.Г. Ковалев. М., 2007. С. 188 - 238.

9. Строков Р.Р. Отечественная и зарубежная психологическая теория о влиянии психодинамических особенностей личности на поведение и деятельность // Юридическая психология. 2009. N 4. С. 45 - 47.

10. Ювенальное право: Учебник для вузов / А.А. Анисимов [и др.]; под ред. А.В. Заряева, В.Д. Малкова. М.: Юстицинформ, 2005. С. 221.

11. Ювенальное право: понятие, структура, источники / Ю. Е. Пудовочкин // Журнал российского права. - 2002. - N.3. - С.44-52.

Статья поступила в редакцию 14.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ПОНЯТИЕ И ПРИНЦИПЫ ГРАЖДАНСКОГО ПРАВА

© 2017

Воробьева Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры «Предпринимательское и трудовое право»

Чертакова Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент,
и.о. заведующая кафедрой «Предпринимательское и трудовое право»

*Тольяттинский государственный университет
(445020, Россия, Тольятти, ул. Белорусская, 14, e-mail: hem@tltsu.ru)*

Аннотация. Актуальность работы заключается в том, что сложившаяся система правового регулирования гражданско-правовых отношений нуждается в дальнейшем совершенствовании. В статье рассмотрены понятие и принципы гражданского права, в том числе и основные направления развития отечественного гражданского законодательства. Также в работе уделяется внимание защите гражданских прав и их восстановлению в случаях нарушения. В настоящей статье также затронуто значение принципа обеспечения восстановления права. Также обращается внимание на то, что особенности изложения ст. 1 ГК РФ, как наличие оговорки относительно принципа добросовестности, соблюдение которого требуется при установлении, осуществлении и защите гражданских прав, в то время как другие принципы закрепляются без всяких оговорок. Рассмотрены меры принудительного воздействия (меры охраны) в гражданском праве, применяемые к нарушителям, к которым относятся: меры защиты, меры ответственности, меры оперативного воздействия, а также меры самозащиты. В данной работе акцентируется внимание на том, что необходимо повышать уровень правоприменительной деятельности судов всех инстанций, поскольку от нее в первую очередь зависит авторитет и эффективность норм действующего права. Так же в статье рассмотрены возможности применения аналогии закона и аналогии права.

Ключевые слова: юриспруденция; право; гражданское право; понятие гражданского права; принципы гражданского права.

CONCEPT AND PRINCIPLES OF CIVIL LAW

© 2017

Vorobyova Olga Aleksandrovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
associate professor of the department "Pre-admission and labor law"

Chertakova Elena Mikhailovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor,
acting Head of the department "Entrepreneurship and labor law"

*Togliatti State University
(445020, Russia, Tolyatti, Belorusskaya street, 14, e-mail: hem@tltsu.ru)*

Abstract. The urgency of the work lies in the fact that the current system of legal regulation of civil-law relations needs further improvement. The article deals with the concept and principles of civil law, including the main directions of development of domestic civil legislation. Also in the work attention is paid to the protection of civil rights and their restoration in cases of violation. This article also touches upon the importance of the principle of securing the restoration of law. Also attention is drawn to the fact that the features of the exposition of Art. 1 of the Civil Code of the Russian Federation, as a reservation on the principle of good faith, the observance of which is required in the establishment, implementation and protection of civil rights, while other principles are fixed without any reservations. The measures of compulsory influence (measures of protection) in civil law, applied to violators, which include: protection measures, measures of responsibility, measures of operative influence, as well as self-defense measures are considered. This paper focuses attention on the fact that it is necessary to increase the level of law enforcement activity of courts of all instances, since the authority and effectiveness of the norms of the current law depend first of all on it. Also in the article possibilities of application of analogy of the law and analogy of the law are considered.

Keywords: jurisprudence; law; civil law; the concept of civil law; Principles of civil law.

Проанализировав гражданское законодательство Российской Федерации, а также накопленный опыт его практического применения позволяют сделать вывод, что в настоящее время система этого законодательства, основанная на Гражданском кодексе РФ и названных в нем федеральных законах, отражает особенности и задачи гражданского права. Эта система уже доказала свою способность успешно регулировать складывающиеся в Российской Федерации рыночные отношения. Она в целом может быть сохранена и на достаточно длительную перспективу. Вместе с тем сложившаяся система правового регулирования гражданско-правовых отношений нуждается в дальнейшем совершенствовании[1].

Развитие отечественного гражданского законодательства необходимо проводить по следующим основным направлениям. Во-первых, расширение, в том числе, изменение и дополнение норм ГК РФ; во-вторых, обновление законодательных актов, которые уже имеются; в-третьих, принятие новых нормативно-правовых актов. Следует отметить также, что, нужно поднимать уровень правоприменительной деятельности судов всех инстанций, потому что от этого в первую очередь зависит авторитет и результативность норм действующего права.

Совершенствование гражданского законодательства должно идти параллельно с повышением уровня правоприменительной практики. В рамках проводимой

судебной реформы необходимо выделить особую роль альтернативных механизмов разрешения споров, основанных на соглашениях субъектов гражданского права.

При осуществлении гражданского законодательства РФ немаловажным являются принципы, с помощью которых характеризуется сущность права, его содержание и назначение в обществе.

Под принципами права понимают руководящие идеи, которые характеризуют содержание права, его сущность, а также назначение в обществе[2].

В ст. 1 Гражданского кодекса Российской Федерации перечислены основные начала (принципы) гражданского законодательства. В их числе обозначен принцип обеспечения восстановления нарушенных гражданских прав, в том числе принцип судебной защиты прав. Данные принципы тесно связаны между собой. Иногда в юридической литературе они рассматриваются и как единый принцип. В широком смысле слова восстановление права совпадает в таком случае с защитой права независимо от того, осуществляется ли это в форме восстановления положения, пресечения нарушения, признания права и т.п. (ст. 12 ГК РФ). Содержание категории «восстановление права» (положения), использованной в ст. 1 и ст. 12 ГК РФ, не совпадает. В первом случае она используется - в широком, а во втором - в узком смысле слова[3].

Е.А. Суханов в этой связи указывает на то, что прин-

цип всесторонней защиты и судебной защиты гражданского права в целом характеризует правоприменительную функцию (задачу) гражданско-правового регулирования.

Согласно этому принципу участникам гражданских правоотношений даются обширные возможности защиты своих прав и интересов, а именно, они могут воспользоваться, как судебной защитой, так и самозащитой, а также применить некоторые другие меры, оказывающие неблагоприятное имущественное воздействие[4].

А.Я. Рыженков обосновывает существование необходимости судебной защиты как самостоятельного принципа гражданского законодательства[5].

Н.Д. Егоров, рассматривая данный принцип, пишет, что в соответствии с рассматриваемым принципом гражданское законодательство должно обеспечить восстановление нарушенных прав при помощи различных способов (ст. 12 ГК РФ).

Восстановление гражданских прав - это результат применения охранительных норм гражданского права. В этих нормах содержатся меры гражданско-правовой охраны, которые реализуются в охранительных гражданских правоотношениях.

Как отмечалось выше, данные элементы в своей совокупности образуют механизм гражданско-правового регулирования охранительных отношений. Сердцевину данного механизма образует защита гражданских прав, которая в материально-правовом смысле слова обычно определяется как система мер правового воздействия (мер охраны), которые применяются в случае нарушения права и направлены на его восстановление.

Одним из главных институтов гражданского права является защита гражданских прав, которая предусмотрена законом система мер, направленных на обеспечение неприкосновенности права, восстановление нарушенного права и пресечение действий, нарушающих право[6].

Восстановление и защита права неразрывно связаны между собой, как отмечалось выше. Защита права может быть осуществлена также путем пресечения действия или признания права. Но в широком смысле слова и в этом случае имеет место восстановление права в том виде и состоянии, как оно было до нарушения. Для целей настоящей статьи необходимо рассмотреть положения ст. 12 ГК РФ, так как именно с их помощью обеспечивается восстановление (защита) права. Кроме того, рассматривая принцип обеспечения восстановления нарушенных прав, необходимо показать его связь с охранительными правоотношениями, охранительными нормами, охранительными мерами, которые, как мне представляется, в своей совокупности образуют механизм реализации данного принципа.

Способы защиты в «восстановительном смысле» этого слова, а именно как действия, с помощью которых право приводится в «состояние», существовавшее до нарушения, перечислены в ст. 12 ГК РФ. Следует отметить, что эти способы - это и меры принудительного воздействия (санкции). Охранительная связь является той формой, в которой существуют и реализуются способы защиты гражданских прав в двух обозначенных аспектах.

Поэтому, мера принуждения, а также способ защиты права - это категории, равнозначные по содержанию и назначению, однако не всегда совпадающие по объему (только в этом смысле их можно рассматривать как самостоятельные).

Самозащита гражданских прав и оперативное воздействие также являются способами защиты гражданских прав.

Все меры принудительного воздействия (меры охраны) в гражданском праве, применяемые к нарушителям, принято подразделять на четыре группы - меры защиты, меры ответственности, меры оперативного воздействия и меры самозащиты. Данные меры, как отмечалось,

предусмотрены в охранительных нормах.

Реализация принципа обеспечения восстановления нарушенного права достигается благодаря охранительным нормам, охранительным правоотношениям, охранительным соглашениям и мерам охраны, которые образуют механизм гражданско-правового регулирования охранительных отношений. Последний направлен на достижение полного восстановления (защиты) гражданских прав. Кроме того, роль принципа восстановления права состоит в том, что при отсутствии охранительной нормы, с помощью которой возможно защитить право потерпевшего лица, суд, руководствуясь аналогией права (данным основным началом), выносит решение о восстановлении в полном объеме нарушенного права (того положения, которое существовало до нарушения)[7].

Таким образом, несмотря на существование различных взглядов на правовую природу восстановления положения, существовавшего до нарушения права, следует признать, что это, в первую очередь, один из широко применяемых универсальных способов защиты гражданских прав, обладающий определенными особенностями, связанными с достижением конечной цели в виде восстановления состояния законного равновесия прав и обязанностей, то есть того состояния, в котором оно было до нарушения. К числу его особенностей можно отнести следующее:

- восстановление положения, существовавшего до нарушения права, используется только тогда, когда существует реальная возможность восстановления права путем устранения последствий правонарушения;

- самостоятельное применение восстановления положения, существовавшего до нарушения права, можно встретить крайне редко, как правило, его дополняет какой-либо другой способ защиты;

- восстановление положения, существовавшего до нарушения права, в качестве цели преследует возрождение состояния законного равновесия прав и обязанностей путем ликвидации последствий допущенных нарушений;

- применение восстановления положения, существовавшего до нарушения права, допустимо при наличии как неправомерного, так и правомерного действия, результатом которых явилось нарушение права.

Даже беглый обзор литературы показывает, насколько неопределенным является понятие добросовестности как принципа гражданского права.

Так, имеется ее определение как «субъективного состояния лица, которое не знает и не может (не должно) знать о факте, знание которого с точки зрения закона делает поведение лица недобросовестным, неправомерным»[8].

А.В. Коновалов определяет добросовестность как «стремление участника гражданского оборота максимально исключить возможность нарушения его поведением субъективных прав и законных интересов других лиц, осуществить свои права в строгом соответствии с их объемом и назначением»[9].

Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 23.06.2015 № 25 описывает добросовестное поведение как «ожидаемое от любого участника гражданского оборота, учитывающее права и законные интересы другой стороны, содействующее ей, в том числе в получении необходимой информации» (п. 1).

Следует согласиться с А.В. Коноваловым в том, что «недостаточно ясное и конкретное (в необходимых случаях - вплоть до казуистичности) формулирование понятия добросовестности поведения участников гражданского оборота наносит существенный вред регулированию гражданских правоотношений».

Возведение добросовестности в ранг одного из основных начал гражданского законодательства и признание его гражданско-правовым принципом повлекли закономерное изменение институциональных норм в силу системности права и согласованности норм отдель-

ных институтов в рамках одной отрасли. Особенно четко прослеживается конкретизация применения данного принципа в тех разделах Гражданского кодекса РФ, которые подверглись изменению в рамках глобального реформирования гражданского законодательства. Так, например, заявление о недействительности сделки не имеет правового значения, если ссылающееся на недействительность сделки лицо действует недобросовестно (п. 5 ст. 166 ГК), возложение ответственности на членов коллегиальных органов юридического лица и лиц, уполномоченных выступать от имени юридического лица и определяющих действия юридического лица, закон связывает с их недобросовестностью (ст. 53.1 ГК РФ)[10].

М.К. Сулейменов акцентирует внимание на такой особенности изложения ст. 1 ГК РФ, как наличие оговорки относительно принципа добросовестности, соблюдение которого требуется при установлении, осуществлении и защите гражданских прав, в то время как другие принципы закрепляются без всяких оговорок. Исходя из этого делается вывод, "...что принцип добросовестности, хоть он и закреплён в ст. 1 ГК РФ, посвящённой основным началам гражданского права, является, тем не менее, принципом ограниченного действия"[11]. Такой подход не умаляет значимости принципа добросовестности, тем более что наряду с принципами справедливости, разумности и гуманизма этот принцип относится к нравственно-этическим основам построения системы права в целом. Даже будучи невидимыми в большинстве норм данные принципы вплетены в их сущность.

Не вдаваясь в рассуждения о понятии добросовестности как правовой категории (этому явлению посвящено значительное число специальных исследований), отметим, что принцип добросовестности является неким ограничителем свободы воли участников гражданского оборота, обязывая их при использовании своих прав и исполнении своих обязанностей заботиться о соблюдении прав и законных интересов других участников имущественного оборота.

При построении правовых норм законодатель достаточно часто оперирует категориями «добросовестность», «разумность», «справедливость». Несмотря на общую принадлежность к нравственным принципам гражданского общества, эти категории нетождественны. С.А. Иванова полагает, что принцип справедливости (как общий принцип права) нашел воплощение в принципах разумности и добросовестности (как отраслевых принципах права)[12].

М.К. Сулейменов акцентирует внимание на том, что «справедливость по сравнению с добросовестностью и разумностью носит более объективированный характер, так как связана не только с личными представлениями субъекта права, но и с общественно значимыми критериями социальной справедливости»[11].

Добросовестность и справедливость роднит то, что они являются принципами, в соответствии с которыми гражданские права ограничиваются. И если требования добросовестности предъявляются к субъектам имущественного оборота при осуществлении их прав и исполнении обязанностей, то справедливость является тем мерилom, которым должен руководствоваться законодатель при нормативном установлении пределов ограничения гражданских прав[10].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Воробьева О.А. Принципы гражданского права // Вектор науки ТГУ. Серия: Юридические науки. 2016. № 4 (27). С.37-39
2. Леушин В.И., Перевалов В.Д. Принципы права // Теория государства и права / Под ред. В.М. Корельского и В.Д. Перевалова. М., 1998.
3. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть первая) от 30.11.1994 N 51-ФЗ // Российская газета, N 238-239, 08.12.1994.
4. Суханов Е.А. Принципы гражданского права // Гражданское право: В 4 т. Т. 1 / Отв. ред. Е.А. Суханов. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

М., 2005.

5. Рыженков А.Я. Необходимость судебной защиты как принцип гражданского законодательства // Современное право. 2013. № 12. С. 56 - 60.
6. Сулейменов М.К. Понятие и способы защиты гражданских прав // Защита гражданских прав / Отв. ред. М.К. Сулейменов. Алматы, 2011.
7. Кархалев Д.Н. Принцип обеспечения восстановления нарушенных гражданских прав // Гражданское право. - М.: Юрист 2014. № 5. - С. 15-18
8. Скловский К.И. Толкование добросовестности как обязанность суда // Закон. 2017. N 1. С. 106 - 109.
9. Коновалов А.В. Комментарий к ст. 1 ГК РФ // Гражданский кодекс Российской Федерации. Постатейный комментарий: В 3 т. / Под ред. П.В. Крашенинникова. М., 2014. Т. 1. С. 25.
10. Демидова Г.С. Реализация принципа добросовестности при осуществлении наследственных прав // Законы России: опыт, анализ, практика. 2015. № 11
11. Сулейменов М.К. Добросовестность в гражданском праве: проблемы теории и практики. Добросовестность в гражданском праве: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. в рамках ежегод. цивилистических чтений, посвящен. 20-летию Гражданского кодекса Республики Казахстан (Алматы, 22 - 23 мая 2014 г.) / Отв. ред. М.К. Сулейменов. Алматы, 2014. С. 10 - 11.
12. Иванова С.А. Некоторые проблемы реализации принципа социальной справедливости, разумности и добросовестности в гражданском праве // Законодательство и экономика. 2005. N 4. С. 31.

Статья поступила в редакцию 02.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 342.54

НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ ОСНОВА ПОЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ЖЕНЩИН

© 2017

Дзагурова Наталья Хаджумаровна, кандидат исторических наук, доцент,
старший научный сотрудник отдела социально-политических исследований

Владикавказский научный центр РАН

(362027, Россия, Владикавказ, ул. Маркуса, 22, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Аннотация. Политическая деятельность современных женщин связана с качественными характеристиками социально-экономических и политических преобразований в стране, уровнем развития общественных организаций. С каждым годом женских организаций среди них появляется все больше. С учетом современных политических тенденций разработаны Программа Общероссийского общественно-политического движения женщин России и его Устав, в которой говорится, что «Истинная демократия предполагает, что участие женщин и мужчин в управленческих структурах государственной власти должно осуществляться на основе равноправия». Для того чтобы женщина могла войти в политику полноправно, нужно: искоренить стереотип патриархального мышления; вести регулярную работу среди женщин, поясняя им необходимость следования принципу равенства женщин и мужчин на всех этапах политической деятельности; пересмотреть подходы к решению проблемы со стороны действующих партий, уделив в программе особое внимание вопросам укрепления роли женщин не только в качестве членов партий и общественных организаций, но и как кандидатов на руководящие должности государственных структур; целенаправленное продвижение женщин к высшим уровням государственной службы; сориентировать средства массовой коммуникации на возвышение престижа женщин как политических деятелей, обращаясь при этом к существующему положительному опыту. В коллективном сознании всегда существовала ярко выраженная асимметрия в показателях оценки мужчин и женщин как глав, политических деятелей, руководителей. В большинстве случаев, как аксиома, с трудом признается мужчинами способности женщины к масштабности мышления, лидерству, независимости, объективности, политическим маневрам. Эти качества считаются мужскими. В новых социально-экономических условиях большинство политических партий пересмотрели свое отношение к женским общественным объединениям, от которых наполовину, а при некоторых демографических условиях и еще больше, зависят результаты выборов в государственные органы. Участие в политике женщин, специфика их лидерства в условиях развития рыночной экономики в российском обществе, выделяющегося всплеском скрытой женской дискриминации, нуждается в поддержке государства для продвижения женщин в политическую жизнь страны.

Ключевые слова: политическая деятельность женщин, государственное управление, женская политика, структурные подразделения, женские организации, женщина руководитель.

PECULIARITIES OF POLITICAL ACTIVITY OF MODERN WOMEN

© 2017

Dzagurova Natalia Khadzhumarovna, candidate of historical sciences, associate professor
senior researcher, department of social and political studies

Vladikavkaz scientific center of the RAS

(362027, Russia, Vladikavkaz, Marcus Street, 22, e-mail: bekoevamarina@mail.ru)

Abstract. The political activity of modern women is associated with the qualitative characteristics of socio-economic and political transformations in the country, the level of development of public organizations. Every year more women's organizations appear among them. Given the current political trends, the Program of the All-Russian Social and Political Movement of Women of Russia and its Charter have been developed, which states that "True democracy presupposes that the participation of women and men in the administrative structures of state power should be based on equality." In order for a woman to enter politics fully, it is necessary: to eradicate the stereotype of patriarchal thinking; to conduct regular work among women, explaining to them the necessity of following the principle of equality of women and men at all stages of political activity; to reconsider the approaches to solving the problem on the part of the active parties, giving special attention in the program to the strengthening of the role of women, not only as members of parties and public organizations, but also as candidates for leading positions in state structures; purposeful promotion of women to the highest levels of public service; to orient the mass media to elevate the prestige of women as politicians, while addressing the existing positive experience. In the collective consciousness there was always a pronounced asymmetry in the indicators of the evaluation of men and women as heads, politicians, leaders. In most cases, as an axiom, it is difficult for men to recognize the woman's ability to scale thinking, leadership, independence, objectivity, political maneuvers. These qualities are considered masculine. In the new socio-economic conditions, most political parties have revised their attitude towards women's public associations, on which, depending on demographic conditions and even more, the results of elections to state bodies depend on them. Participation in women's politics, the specificity of their leadership in the conditions of the development of a market economy in Russian society, marked by a surge of hidden female discrimination, needs the support of the state for the advancement of women into the political life of the country.

Keywords: political activity of women, public administration, women's policy, structural subdivisions, women's organizations, woman leader.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными и практическими задачами. Политическая деятельность современной женщины – это особая сфера деятельности человека, которая так необходима в государственном управлении, потому что исключительно мужская политика обречена чаще всего на провал. Как показывает мировой опыт парламентаризма, если в государственных законодательных органах 10% мест занимают женщины, то это делает более вероятным принятие законов в защиту детей. А если 20-30% мест принадлежит женщинам, то все программы, представляющие интересы женщин и детей, реализуются намного эффективнее и быстрее. «Не случайно ООН во всех офи-

циальных документах придерживается строгой позиции – без равноправного участия женщин и наделения их властными полномочиями не могут быть реализованы надежные решения в обществе, которому грозят социально-политические, экономические и иные проблемы. С этой целью при ООН были созданы «Комитет по ликвидации дискриминации женщин (CEDAW)» и «Фонд ООН для развития в интересах женщин (ЮНИФЕМ)» [1].

Всплеск политической активности женщин в России относится к первой половине XX столетия. Дорогу женщинам в сферу политической деятельности открыли Большевики в 1917 году. Тогда же были приняты зако-

ны, защищающие права женщины (А.В. Сурков), разработаны различные механизмы по работе среди женской части населения. «В ноябре 1918 года состоялся Первый Всероссийский съезд рабочих и крестьянок, на котором В.И. Ленин заявил: «успех революции зависит от того, насколько в ней участвуют женщины». Съезд определил новые формы и методы активации женщин, вовлечения их в общественно полезный труд, государственную политическую деятельность». В этот период были созданы комиссии, которые пропагандировали женское равноправие и агитировали женщин принимать посильное участие в политической жизни страны. Немало внимания уделяли власти образованию женщин. На политической арене зазвучали женские имена (Н.Л. Пушкарева): И.Ф. Арманд, П.С. Землячки, А.М. Коллонтай, Н.К. Крупская, Е.Д. Стасова, М.И. Ульянова, Е.А. Фурцева и др. [2].

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы и на которых обосновывается автор; выделение неразрешенных ранее частей общей проблемы. Как отмечают многие исследователи (Н.О. Адибеян [3], В.И. Дедов [4], А.С. Сорвина [4], А.С. Лебец [5]), политическая деятельность женщин не получила до сих пор должной научной интерпретации, и этому довольно много примеров: бесконечные межнациональные конфликты (Л.Т. Шинелева) [6], межконфессиональные противостояния (М.К. Яковлева) [7], разборки между криминальными группировками (Н.Х. Дзагурова, Н.В. Тедеева) [8] и многое другое. Следует отметить, что господствующей мужской российской элите в современных условиях не удается поддерживать в стране здоровое гражданское общество (А.Ю. Мамычев, Д.И. Мамычева, С.В. Качурова) [9], стабильную политическую систему (Г.Я. Тригуб) [10], а также устойчивую государственную власть. Отстранения женщин от властных структур, а также от государственного управления оборачиваются неблагоприятными просчетами мужской части элиты.

Формирование целей статьи (постановка задания). Тот факт, что женщины занимают определенные руководящие должности, сам по себе еще не может гарантировать защиту интересов и потребностей женщин. Но, вместе с тем, в обществе всегда существуют интересы женского и мужского населения, и они различны. При принятии политических решений гендерный подход заключается в осознании того, что те или иные процессы по-разному воздействуют на мужчин и женщин, вызывают неодинаковую их реакцию, социальную напряженность в обществе в целом поддерживают по-разному. И женщины, находящиеся в государственных структурах власти, способны привносить в политическую область те элементы, которые помогут отстаивать, защищать интересы как женской, так и мужской части населения. Источником более глубокой и презентабельной демократии, организации реальных возможностей максимального учета разносторонних интересов в обществе выступает партнерство женщин и мужчин в политической деятельности. Обнародование в России независимости и равенства всех граждан перед законом означает пересмотр всех позиций властных отношений в обществе. Сущность демократического механизма модернизации общественных систем заключается не только в перераспределении обязанностей между отраслями политической власти, между государственными и общественными организациями, но и между женщинами и мужчинами. Степень участия женщин в политических структурах государства является показателем устойчивости демократических процессов.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В общественном сознании закрепились стереотипные критерии оценки деятельности женщины-руководителя. К женщинам, занимающимся политической деятельностью, как правило, предъявляются более высокие

требования, чем к мужчинам-политикам. Женщины должны иметь больше положительных нравственных качеств, быть более подготовленными интеллектуально, трудоспособными, обладать большей интуицией, инстинктами. Как справедливо отмечает Н.А. Зацепина, дважды избравшаяся в Государственную Думу, «...мужчины могут выступать на пленарном заседании с какими угодно скандальными заявлениями – надрываться, кричать, закатывать истерику, оскорблять, размахивать руками. Воспринимается это в порядке вещей. Но если аналогичное позволяют себе женщины, им сразу навешают ярлыки: «Чего с них возьмешь – женщин!»

Часто возникает вопрос: зачем женщинам высокие руководящие должности? Выдвигаются альтернативные варианты: или семейные дела, дети, руководящая должность, любовь, счастье, бизнес и т.д. В последнее время российские средства массовой коммуникации все настоятельнее обвиняют женщин в том, что они предпочитают общественную деятельность, работу семейным делам, материнству (Е.Л. Варганова, О.В. Смирнова, Т.И. Фролова) [16], обслуживанию детей и мужа. Однако, как отмечают некоторые ученые (С.А. Амбалова [11], В.И. Дедов [4], А.С. Сорвина [4]), такая альтернатива несправедлива: любовь, пристрастие, семейные проблемы, воспитание детей требуют партнерских отношений между супругами, то есть равного участия мужчины и женщины, иначе происходит процесс «инвалидизации», гипертрофии ответственности женщины.

Что необходимо женщинам-политикам? Прежде всего, быть компетентными, разбираться в проблемах определенных групп населения, которыми они занимаются, они обязательно должны доводить начатые дела до конца, у них слова не должны расходиться с делом. Женщины, занимающиеся политикой должны отличаться большей работоспособностью, владеть способностью менять безболезненно ритм работы, уметь сбавлять напряженность, владеть чувством милосердия, быть добрыми, но объективными, сохранять деловитость, но и, что очень важно, женственность.

В отличие от мужчины-лидера, женщина-лидер должна придерживаться своих принципов, руководящих идей, основных правил осуществления социально-политической деятельности. В основе женских принципов должны лежать, несомненно, последовательность, адекватное аккумулирование ресурсов и сил, благожелательность. Женский принцип должен основываться на утилитарности, накопительстве, магнетизме, то есть способность привлекать к себе внимание, реализовывать имеющиеся ресурсы на повышение благосостояния населения, сохранять материальные и духовные ценности. Женщина должна выделяться умением слушать и воспринимать мудрые советы. Иными словами, женщина должна предпочитать эволюционный путь развития общества. Сложившийся образ руководителя, с другой стороны, налагает свой отпечаток на характер женщины-лидера, так как любая модель руководителя формируется на основе стандартного «мужского» эталона. В соответствии с ним одеяние, поведение, манера общения женщины подвергаются своеобразным изменениям. Явная, своего рода, «маскулинизация» женщины-лидера, способствующая поведенческой жесткости, самоуверенности, строгости, классичности. Впоследствии компрометируются сами идеи женщины-руководителя. Происходит все это, разумеется, «с благословения» и для «комфорта» мужчин, занимающих руководящие посты и не жаждущих пожертвовать традиционно сформированными нормами, устойчивыми поведенческими традициями.

Прямые правовые акты, ограничивающие доступ женщин к государственным структурам, конституционно зафиксированные в России, отсутствуют. Но вместе с тем, есть ряд не прямых актов, которые через предоставление различных трудовых льгот, связанных, в первую очередь, с родительством, и сконцентрированных почти

всегда только на одного родителя – мать, распоряжаясь именно женщиной совмещать семейные функции с работой на производстве. Из-за этого женщина рассматривается как сотрудник, имеющий множество «льгот». А это значит, что она – «ненадежный» кандидат для продвижения в структурах государственного управления.

Наряду с социально-экономическими факторами меняется также социально-культурная норма, регулирующая поведение человека в конкретных условиях. Ее основу составляют запреты, ограничения или дополнения, с помощью которых государство стандартизирует поведение своих граждан. Кроме того, в ней предписаны определенные позиции, указывающие, как может и должен вести себя человек в соответствии с внутренними психологическими установками личности.

«Многие исследователи (С.А. Амбалова, В.А. Зимин, А.Г. Волкова) разделяют мысль И. Кона о том, что характер общественных взаимоотношений между полами зависит не только и не столько от самого полового разделения труда, круга специфических обязанностей мужчин и женщин, сколько от распределения власти, меры общественного признания престижности мужских и женских занятий» [11; 12; 13].

Застарелые причины устойчивости такого стереотипного отношения к женщине обнаруживаются в большей мере именно в управленческой сфере как престижном, привилегированном виде деятельности, предполагающем высокий социальный статус. В целях предупреждения процесса отторжения женщины от управленческих структур, по нашему мнению, необходимо уделять особое внимание таким факторам, как: профессиональную компетентность, профессиональный рост, уровень конкурентоспособности человека, качество социально-бытовой сферы, способность к работе в структурах государственного управления.

«Принятие решений – особый вид деятельности, отличающийся высокой ответственностью и требующий не только полной отдачи творческих сил, а нередко и рабочего дня сверх установленных его границ. Поэтому достижение качественно нового уровня участия женщин в принятии решений зависит и от кардинальных преобразований быта с той целью (В.П. Пугачев, А.И. Соловьев, Ч.М. Токтоназарова), чтобы он не ограничивал реализацию способностей и индивидуальных устремлений женщин» [14; 15].

Как подтверждает исторический опыт, любое продвижение женщин к усвоению нового социального статуса всегда сопровождается разной степенью осуждения со стороны консервативно настроенной части населения, которая видит в этом покушения на свои права и боится потерять свои привычные льготы. Так было, когда женщина завоевывала и права на образование, и права на трудовую деятельность, и политического равноправия. Подобное происходило и тогда, когда женщины приблизились к рычагам управления. Проведенные различными международными организациями исследования указывают на то (З.В. Канукова Е.В. Нипорка, Н.В. Тедеева), что участие женщин в управлении на всех уровнях – стабилизирующий фактор. Там, где женщины занимают 30-40% мест в структурах власти, общество развивается более устойчиво и динамично, оно больше социально ориентировано. Российским женщинам-лидерам, женским организациям необходимо приложить максимум стараний, чтобы эту позицию осмыслили и российские политические партии, и особенно мужчины-политики, и государство в целом [17; 18; 19].

На пороге XXI века политическая деятельность в защиту прав женщин активизировалась и приобрела более мощный импульс. На протяжении всего времени, прошедшего после первой Конференции ООН по правам женщин, в рамках кампании деятельности за достижение равноправия между мужчинами и женщинами произошли кардинальные изменения и имели место бесспорные достижения: количество женщин на рынке труда начало

увеличиваться невиданными темпами, у женщин добились значительных достижений на всех уровнях общественной бытия [20].

Решающим событием стало принятие Генеральной Ассамблеей «Конвенции о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин», принятая 18 декабря 1979 года. Она установила в международно-правовом формате принципы и меры, сконцентрированные на обеспечение для всех женщин равноправных возможностей. Она потребовала от государств утвердить национальные законодательные акты, осуждающие дискриминацию женщин. Конвенция рекомендовала государствам принять законы, направленные на форсирование условий установления равенства между женщинами и мужчинами, а также механизмы модификации культурных и социальных моделей, содействующих устранению дискриминации» [18]. Важную роль в продвижении женщин в большую политику сыграли «Перспективные стратегии деятельности в области улучшения положения женщин на период с 1986 по 2000 год». В стратегических документах были выдвинуты три цели – равноправие, развитие и согласие. При этом равноправие рассматривается не только как нормативно-правовое равенство между мужчинами и женщинами, но и как паритетность прав, обязанностей и потенциала женщин участвовать в процессах развития законодательных актов в качестве активной действующей силы (В.А. Зимин) [12, с. 297-299].

Характерно, что реформирование или создание новой нормативно-правовой базы совершенствования положения женщин, официальное закрепление социальной феминологии имеет существенное значение и неразрывно связано с особенностями функционирования национальных систем, воздействием организационных структур, направленных на решение женских проблем. В восьмидесяти странах мира функционируют национальные механизмы регулирования социальных прав женщин на государственном уровне (А.С. Лебец), в пяти странах их контролируют премьер-министры [5, с. 44-47]. Историко-культурный анализ деятельности таких государственных структур позволяет утверждать, что в разных государствах существуют различные подходы и типы ведомств – министерства, комитеты по делам женщин, женские общественные организации. Но одна обобщающая тенденция, несомненно, при этом наблюдается: политика, сосредоточенная на принятии законопроектов по обеспечению равноправия женщин, разрабатывается на государственном уровне, ее претворение в жизнь регулируется также государством. Примечательно, что национальные системы регулирования социальных прав женщин функционируют как в крупных, так и в малых государствах. Процесс их развития продолжается по настоящее время.

К компетенции этих структур, как правило, политики относятся следующие действия:

- следование принципу равенства мужчин и женщин в рамках разрабатываемых государственных законопроектов;
- реагирование на определенные нарушения прав женщин и случаи их дискриминации;
- информационная деятельность по защите социальных, политических, экономических и культурно-образовательных прав женщин;
- разработка и проведение соответствующих научных исследований;
- исследование и использование опыта других стран.

На основе принципов нормативно-правового регулирования социальных прав женщин в рамках стран Европейского союза были утверждены две долгосрочные программы по реализации равных возможностей мужчин и женщин на период 2010-2020 гг. С каждым годом разрабатываются новые программы и перспективы по реализации равных возможностей женщин и мужчин на политической арене.

Выводы исследования и перспективы дальнейших изысканий данного направления. Важным средством привлечения женщин в политическую деятельность, параллельно с системой организационных мер, считается социальная политика, сосредоточенная на облегчении бытовых условий, воспитания детей. Как показал анализ нормативно-правовых и законодательных актов, принятых ООН, сегодня наиболее существенные изменения в подходах к решению социальных, бытовых и общественных проблем женщин, повышения их роли в политических решениях связаны с процессами коллективного социального планирования. Общественные и политические трансформации в России направлены на включение различных социальных групп и общественных сил в систему разработки, принятия и исполнения политических решений проблем женской дискриминации. Современные российские женские организации, несмотря на ослабление их политической активности, обладают высоким потенциалом для продвижения и защиты интересов женщин в общественной сфере и политических структурах, борьбы за гендерное равноправие и улучшение социального положения женщин в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Документы ООН по защите прав человека <https://konsulmir.com/dokumenty-oon-po-zashhite-pravcheloveka-3/>
2. Пушкарева Н.Л. Знаменитые россиянки. СПб.: Пресс, 2005. 336 с.
3. Адиебян Н.О. Семейный канал влияния женщины на политику // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 4. С. 1-10.
4. Дедов В.И., Сорвина А.С. Занятость женщины на рынке труда: гендерная политика в России // Вестник новых медицинских технологий. 2010. Т. 17. № 2. С. 291.
5. Лебедь А.С. Женщины в политике или политика женщин // Философия права. 2010. № 2. С. 44-47.
6. Шинелева Л.Т. Женщина и общество. - М.: Печать, 2007. 264 с.
7. Яковлева М.К. Женщина в политике: гендерное неравенство // Известия Регионального финансово-экономического института. 2013. № 2 (2). С. 14.
8. Дзагурова Н.Х., Тедеева Н.В. Повышение роли и расширение участия женщин в политических процессах // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2016. № 4. С. 33-38.
9. Мамычев А.Ю., Мамычева Д.И., Качурова С.В. Политическая модернизация публично-властной организации на евразийском пространстве: социокультурный аспект // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. №3 (16). С. 257-261.
10. Тригуб Г.Я. Реализация женщинами избирательного права в ходе городских выборов на Дальнем Востоке и в Забайкалье в последней четверти XIX - начале XX в // Балтийский гуманитарный журнал. Т. 6 №3 (20). 2017. С. 361-364.
11. Амбалова С.А. Семья как ведущий фактор становления личности // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2015. № 4. С. 90-93.
12. Зимин В.А. Женщины России в политике и структурах власти // Теория и практика общественного развития. 2013. № 10. С. 297-299.
13. Волкова А.Г. Женщина и власть. СПб.: Питер, 2006. 218 с.
14. Пугачев В.П., Соловьев А.И. Введение в политологию. Учебник для ВУЗов. М.: Аспект Пресс, 2008. 116 с.
15. Токтоназарова Ч.М. Восстановление социальной справедливости как цель уголовного наказания (теоретический анализ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 240-243
16. Вартанова Е.Л., Смирнова О.В., Фролова Т.И. Женщины в российской политике: СМИ показали, от- Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

куда придет гендерное равенство // Вопросы теории и практики журналистики. 2013. № 1. С. 49-63.

17. Канукова З.В. Традиционная культура в инновационном развитии Северного Кавказа // Кавказология. 2017. № 2. С. 89-102.

18. Нипорка Е.В. Общественное мнение о женщинах в политике: современная ситуация // Женщина в российском обществе. 2007. № 3. С. 76-79.

19. Тедеева Н.В. Изменения в сфере семьи и брака женщин Северной Осетии в контексте советских модернизационных процессов 1920-1930-х годов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2014. № 4-2 (42). С. 183-186.

20. Tedeeva N.V. The involvement of women in North Ossetia in drum's and stakhanov's movement 1920-30-ies in the USSR // The Second International Conference on Eurasian scientific development Proceedings of the Conference. 2014. С. 46-49.

Статья поступила в редакцию 03.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 340.132

СУДЕБНЫЕ ФУНКЦИИ: ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ И РАЗВИТИЕ

© 2017

Курносова Валерия Витальевна, ассистент кафедры теории и истории государства и права юридического факультета*Казанский (Приволжский) федеральный университет**(420008, Россия, Казань, улица Кремлевская, 18, e-mail: v.petrushkina@bk.ru)*

Аннотация. В статье проводится правовой анализ категории «функции суда», с точки зрения сочетания преемственности и развития государственно-правового механизма и общества. Отмечено, что судебная власть в лице ее органов выполняет ряд внутренних и внешних функций, которые в той или иной мере, отражают внешние и внутренние функции государства как общего целого. Указано на роль конституционных положений в правовом закреплении функций правосудия и конституционного судебного контроля. Обозначены основные научные подходы к пониманию судебных функций и их классификации, дана их конструктивно-критическая оценка. Затронут дискутируемый в юридической литературе вопрос о правотворческой деятельности судов. Акцентируется внимание на роли правозащитного компонента судебных функций как одного из основных направлений судебной деятельности в современных условиях развития судебной системы. С учётом развития интеграционных процессов, роли в них внутригосударственных судов, нормативно-правовых установок и юридической практики, обосновывается суждение о выполнении современными судами новой функции содействия судебными средствами международному сотрудничеству по вопросам, входящим в компетенцию суда. Основополагающие в этой части конституционные положения должны быть конкретизированы в нормах федеральных законов.

Ключевые слова: судебные функции, правосудие, правозащитный компонент, интеграционные процессы.

JUDICIAL FUNCTIONS: CONTINUITY AND DEVELOPMENT

© 2017

Kurnosova Valeriya Vitalevna, Assistant of the Department of Theory and History of State and Law of the Faculty of Law*Kazan Federal University**(420008, Russia, Kazan, street Kremliovskaya, 18, e-mail: v.petrushkina@bk.ru)*

Abstract. The article carries out a legal analysis of the category “functions of the court”, in terms of a combination of continuity and development of the state legal mechanism and society. It is noted that the judiciary in the person of its bodies performs a number of internal and external functions that, to some extent, reflect the external and internal functions of the state as a whole. The role of constitutional provisions in the legal consolidation of the functions of justice and constitutional judicial control is pointed out. The main scientific approaches to understanding judicial functions and their classification are indicated, and their constructively critical assessment is given. The issue of the law-making activity of the courts discussed in the legal literature is touched upon. Attention is focused on the role of the human rights component of judicial functions as one of the main directions of judicial activity in the current conditions of development of the judicial system. Taking into account the development of integration processes, the role of domestic courts in them, legal regulations and legal practice, a judgment is justified on the implementation by modern courts of a new function of facilitating judicial means of international cooperation on issues within the competence of the court. Fundamental in this part of the constitutional provisions should be specified in the norms of federal laws.

Keywords: judicial functions, justice, human rights component, integration processes.

Категория «функции суда» рассматривается в юридической литературе, в первую очередь, применительно к внутригосударственным судам, при этом имеются разночтения в трактовке данного понятия [1]. Вместе с тем, как представляется, вполне допустимо определять его через основные направления деятельности, в которых проявляется назначение и роль судебной власти в государственно-организованном обществе [2].

Судебная власть в лице ее органов выполняет ряд внутренних и внешних функций, которые в той или иной мере, отражают внешние и внутренние функции государства как общего целого. Заметим, что функции правосудия и конституционного судебного контроля прямо закреплены в ст. 118 и 125 Конституции Российской Федерации, однако, очевидно, что судебная власть выполняет и другие функции в государственно-правовой системе Российской Федерации, на что, в свою очередь, обращают внимание исследователи. Так, М.Р. Чарыев относит к ним правосудие, конституционный контроль, судебный контроль, судебный надзор, выступление с законодательной инициативой, предупреждение правонарушений, обобщение судебной практики и анализ статистики [3]. Н.А. Колоколов считает, что к функциям судебной власти следует отнести правоохранительную, правоприменительную, правоохранительную, идеологическую, культурно-воспитательную, политическую, социальную, экономическую, управленческую, контрольную, диагностическую, предупредительную (превентивную, профилактическую), правосстановительную и защитную функции [4]. Между тем, как представляется, в приведённых суждениях наблюдается смешение функций как основных направлений деятель-

ности органов судебной власти с иными, не имеющими прямого отношения к организации и деятельности суда направлениями (в частности, это относится к политической, экономической, управленческой, диагностической функциям, если, разумеется, рассматривать их в «чистом» виде), а некоторые из указанных функций относятся к полномочиям исключительно высших органов судебной власти (как например, выступление с законодательной инициативой).

Как полагает Е.В. Завражнов, к функциям судебной власти в лице её органов следует отнести: отправление правосудия, функцию судебного контроля при разрешении конкретных дел и при оспаривании нормативных и индивидуальных правовых актов, правотворческую функцию и функцию обобщения и разъяснения судебной практики [5].

Следует обратить внимание на то, что в отечественной правовой науке высказываются различные суждения по вопросу правотворческой деятельности судов: одними авторами полностью отрицается возможность судебного правотворчества [6], в то время как другими такая возможность допускается, при этом мнения исследователей в оценке круга судов, обладающих правотворческими полномочиями и пределов такого рода судебной деятельности, также различаются; отдельными современными исследователями высказывается мнение о фактическом наличии в современной российской правовой системе судебного нормотворчества в форме судебного прецедента и судебной практики высших судебных инстанций [7].

Представляется, что объективный процесс возрастания роли судебной практики в России (и в том числе

- правовых позиций высших судебных инстанций, самих решений Верховного Суда РФ и Конституционного Суда РФ), тем не менее, не означает появления в российской правовой системе нового источника права – судебного прецедента (по крайней мере, в его классическом, сложившемся в системе общего права, понимании [8]). Следует учитывать, что российская правовая система развивается в русле континентальных правовых традиций, где, как известно, судебный прецедент в его классическом понимании отсутствует. В специальной литературе верно отмечается, что судебные постановления в определенной мере носят характер промежуточного правового регулирования, то есть ими можно руководствоваться до момента внесения соответствующих изменений или дополнений в закон [9], что, в свою очередь, в полной мере согласуется с характерным для континентальных правовых систем принципом верховенства закона.

Вместе с тем, во-первых, в странах системы общего права суды действительно осуществляют нормотворчество, формируют систему судебных прецедентов, причем именно судебный прецедент, а не закон (их число в странах общей системы права относительно невелико) выступает основным правовым регулятором. Во-вторых, в определенном смысле можно вести речь о том, что суды (и особенно это характерно для высших судебных инстанций) выполняют правотворческую функцию при восполнении пробелов в праве и преодолении юридических коллизий в процессе толкования законодательных и иных нормативно-правовых предписаний. В-третьих, очевидно, что правовые позиции высших судебных инстанций должны приниматься во внимание при принятии законов и иных нормативных правовых актов; в случае решений Конституционного Суда РФ – это обязательное требование.

Что касается рассматриваемой классификации, то более обоснованной выглядит позиция Н.А. Тузова [10], который, во-первых, связывает функции органов судебной власти (их сущность) с судебными актами; во-вторых, обращает внимание на системообразующий характер функции правосудия, выступающей главной и дополняемой другими функциями, и по сути, являющейся сложноставной (включающей так называемые подфункции: разрешение социально-правовых конфликтов, осуществление сдерживающего судебного контроля, установление юридически значимых фактов, решение иных вопросов, законодательно закрепленных за судом).

При этом, как он далее отмечает, названные функции органов судебной власти выражают ее воздействие на поведение внешних по отношению к ней субъектов права, поэтому их можно назвать внешними функциями судебной власти в лице ее органов. Кроме того, имеющие отличительные признаки судебной власти, объективно и деятельно проявляющиеся в ее функциях, позволяют говорить о наличии у нее также внутренних функций, обращенных в первую очередь «внутрь» самой судебной власти в отношении ее органов. К ним, в свою очередь, следует относить обеспечивающие функционирование судов и судебной власти в целом: иерархическое саморегулирование и унификацию судебного правоприменения (судебной практики) [10]

Как полагает автор настоящей статьи, развитие правовой системы, судебных органов и выполняемых ими функций (как и современного государства в целом) коррелирует с процессами демократизации и гуманизации современного общества, а также динамично развивающимися в современном мире (на универсальном и региональном уровнях) интеграционными процессами. В этой связи, во-первых, правосудие в современных условиях неотделимо от правозащитной функции, правомерно считать, что именно данная функция составляет его сущность и основное содержание деятельности судов. Правозащитная функция правосудия, в свою очередь, представляет собой одно из основных

направлений судебной деятельности, имеющей своими целями воздействие на определенный сектор общественных отношений, принудительное устранение или минимизацию нарушений прав и свобод гражданина [2]. В России судебная защита прав и свобод согласно ч.1 ст. 46 Конституции Российской Федерации гарантируется каждому; порядок её осуществления установлен законодательно, прежде всего, в федеральных законах, посвященных вопросам организации и деятельности судебной системы и судебных органов. Кроме того, Конституционный Суд Российской Федерации в ряде своих решений указывает на взаимосвязь правосудия и правозащитной функции суда, при обязательном соблюдении закрепленных в Конституции РФ, а также в обязательных для России международно-правовых нормах положений в этой части.

Во-вторых, в современных условиях отмеченных интеграционных процессов суды, наряду с приведенными выше функциями, также могут (а нередко и должны, в силу международно-правовых обязательств государства, вытекающих из его участия в международных договорах, членства в международных организациях, с учетом обеспечивающих выполнение указанных обязательств законодательных норм, обращенных к органам государства, включая суды) выполнять функцию содействия судебными средствами международному сотрудничеству по вопросам, входящим в компетенцию суда. Как следует из положений международных договоров Российской Федерации (в частности, имеются в виду многосторонние и двусторонние договоры о правовой помощи) и действующего российского законодательства (в частности ГПК РФ, ст. 407, 409-415, 416-417, АПК РФ, ст. 256, 241-246, и др.), данная функция может проявляться в следующих действиях суда:

- направление в компетентный суд иностранного государства запроса о правовой помощи;
- исполнение судебного поручения органа международного правосудия, иностранного суда в рамках международного сотрудничества и правовой помощи;
- принятие обеспечительных мер при рассмотрении дел в международном коммерческом арбитраже;
- признание либо принудительное исполнение решения органа международного правосудия, иностранного суда или арбитража.

В литературе в качестве проблемы правового характера отмечается отсутствие в Российской Федерации какого-либо специального закона, который определял бы правовые основы участия Российской Федерации в деятельности международных судов [11]. Однако, по всей видимости, нужно учитывать дифференциацию международных судов, и сложность в этой связи предусмотреть в одном законодательном акте цели, принципы, формы и другие вопросы участия России в их деятельности, безотносительно к конкретному их виду.

Тем не менее, отдельные положения общего характера, касающиеся рассматриваемого вопроса, можно обнаружить в Конституции РФ. Так, в ч. 3 ст. 46 Конституции РФ указано на возможность (причем не только граждан РФ, но и других лиц) обращаться за защитой нарушенных прав в межгосударственные органы, если исчерпаны все внутригосударственные средства правовой защиты; на конституционном уровне закреплено общее положение о том, что Российская Федерация вправе участвовать в межгосударственных объединениях и передавать им часть своих полномочий в соответствии с международными договорами, в случае если это не противоречит основам конституционного строя Российской Федерации и не влечет ограничения прав и свобод человека и гражданина (ст. 79 Конституции РФ), при этом необходимо соответствующее заключение Конституционного Суда РФ по запросу Президента РФ [12].

Указанные конституционные положения конкретизируются и развиваются в отдельных федеральных законах, ориентированных на выполнение Россией взятых

на себя международно-правовых обязательств, вытекающих из членства в международных организациях и органах (в том числе в институтах международного правосудия). Как представляется, данный вариант правового упорядочения отношений, связанных с участием государственных органов (включая суды) в реализации функции международного сотрудничества, выглядит более перспективным.

Таким образом, выполняемые современными судами функции отражают сочетание преемственности и развития государственно-правового механизма и общества в целом. В современных условиях интеграционных процессов национальные суды, наряду с выполняемыми традиционными функциями (в первую очередь, правосудием и его сущностным правозащитным компонентом), также могут (а нередко и должны, в силу международно-правовых обязательств государства) выполнять функцию содействия судебными средствами международному сотрудничеству по вопросам, входящим в компетенцию суда.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Анишина В.И. Функции судов как самостоятельной ветви государственной власти в Российской Федерации // *Российский судья*, 2006. N 10. С. 14-17.
2. Правосудие в современном мире: монография / В.И. Анишина, В.Ю. Артемов, А.К. Большова и др.; под ред. В.М. Лебедева, Т.Я. Хабриевой. М.: Норма, Инфра-М, 2012. 704 с.
3. Чарьев М.Р. Функции судебной власти // *Правосудие в Российской Федерации*. 2002. № 3. С. 7-11.
4. Колоколов Н.А. Судебная власть как общеправовой феномен: Автореф. Дис. ... д-ра юрид. наук. Н. Новгород, 2006. С. 40-41.
5. Завражнов Е.В. судебная власть в Российской Федерации: общетеоретические вопросы и проблемы реализации: Автореф. Дис. ... канд. юрид. наук. Омск. 2006. С. 11-12.
6. Рафиков Р.Р. Судебное правоприменение: теоретико-правовой анализ. Автореф. дисс...канд. юрид. наук. Н.Новгород, 2006. С. 8.
7. Гук П.А. Судебная практика как форма судебного нормотворчества в правовой системе России: общетеоретический анализ. Автореф. дисс....докт. юрид. наук. М., 2012. С. 12.
8. Романов А.К.. Право и правовая система Великобритании. М., 2012. С. 108-110.
9. Исмаилов Ч.М. Постановления Конституционного Суда РФ как источники оперативно-розыскного и уголовно-процессуального права и как основа совершенствования законодательства о розыске безвестно исчезнувших лиц // *Российский следователь*. 2015. N 24. С. 20 - 25.
10. Тузов Н.А. Выражение функций органов судебной власти в судебных актах // *Журнал российского права*. 2008. № 10. С. 95-104.
11. Конюхова Н.А., Костылева Е.Д. Правовые формы участия Российской Федерации в деятельности международных судов: современное состояние и перспективы расширения // *Журнал конституционного правосудия*. 2009. № 6. С. 37-45.
12. Румянцев О.Г. 20-летие Конституции Российской Федерации: уроки истории, перспективы развития // *Журнал конституционного правосудия*. 2014. N 2. С. 10 – 21.

Статья поступила в редакцию 11.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ВОПРОСЫ АДМИНИСТРАТИВНО-ПРАВОВОГО СТАТУСА АДМИНИСТРАЦИИ ПРЕЗИДЕНТА РФ

© 2017

Лесных Елена Анатольевна, аспирант

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации
(119571, Москва, Проспект Вернадского, д. 84, e-mail: alesnykh@yandex.ru)*

Аннотация. Объектом исследования данной статьи является Администрация Президента Российской Федерации как особый субъект административных правоотношений. Особое внимание уделено вопросам административно-правового статуса данного органа государственной власти. На основе анализа разработанных в научной литературе элементов административно-правового статуса государственных учреждений автор приходит к выводу, что Администрация Президента Российской Федерации в настоящее время не обладает самостоятельным административно-правовым статусом, ее статус является производным от правового статуса Президента Российской Федерации, обеспечение деятельности и контроль за исполнением решений которого образует функциональную направленность Администрации. Данный вывод обосновывается отсутствием властных полномочий данного государственно-го органа по принуждению иных лиц к исполнению решений Президента. Отмечены недостатки законодательного регулирования правового статуса Администрации Президента Российской Федерации для преодоления которых автором предлагается принятие специального закона об Администрации Президента Российской Федерации, в котором должны быть четко определены как правовая природа Администрации в качестве исполнительного органа власти при Президенте Российской Федерации, компетенция Администрации и отдельных структурных подразделений Администрации, права и обязанности должностных лиц Администрации, установлена ответственность этих должностных лиц за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих функциональных обязанностей, другие элементы административно-правового статуса Администрации Президента Российской Федерации.

Ключевые слова: Администрация Президента Российской Федерации, административно-правовой статус, властные полномочия, законодательное регулирование.

THE ISSUES OF THE ADMINISTRATIVE-LEGAL STATUS OF THE PRESIDENTIAL ADMINISTRATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

© 2017

Lesnykh Elena Anatolievna, graduate student

*Russian Academy of National Economy and Public Service under the President of the Russian Federation
(119571, Russia, Moscow, Prospect Vernadskogo, 84, alesnykh@yandex.ru)*

Abstract. The research object of this article is the Administration of the President of the Russian Federation as a special subject of administrative legal relations. Special attention is paid to issues of administrative and legal status of the public authority. Based on the analysis developed in the scientific literature elements of administrative legal status of state institutions the author comes to the conclusion that the Administration of the President of the Russian Federation currently does not have an independent legal and administrative status, its status is derived from legal status of the President of the Russian Federation, maintenance of activity and control over execution of decisions of which forms a functional orientation of the Administration. This conclusion is substantiated by the lack of authority of the relevant state authority for the coercion of other persons to the execution of the decisions of the President. Noted shortcomings in the legislative regulation of the legal status of the presidential Administration of the Russian Federation to overcome, which the author proposes the adoption of a special law on the administration of the President of the Russian Federation, which must be clearly identified as the legal nature of the Administration as the Executive authority of the President of the Russian Federation, the competence of the Administration and the individual structural units of the Administration, rights and duties of officials of the Administration, establishes the liability of officials for non-performance or improper performance of their duties, other elements of administrative and legal status of the presidential Administration of the Russian Federation.

Keywords: Administration of the President of the Russian Federation, administrative legal status, powers, legal regulation.

Классическая теория о разделении всех органов власти, государственных и муниципальных, на три больших подгруппы или ветви – законодательную, судебную и исполнительную, в настоящее время подвергается критическому переосмыслению, что обусловлено наличием в современной системе власти таких органов, которые не входят в вышеуказанную структуру.

По мнению некоторых исследователей, существует довольно большая группа публично-правовых учреждений, таких Центральный банк РФ, Пенсионный фонд РФ, Фонд обязательного медицинского страхования РФ, Всероссийская центральная избирательная комиссия, и другие [13, с.111; 16, с.106], которые наряду с «традиционными» органами государственной власти образуют систему публично-правовых учреждений.

Все вышеуказанные учреждения объединяет то, что, во-первых, они хотя и создаются государством, но не входят в систему органов исполнительной, а тем более законодательной или судебной власти и, как следствие, на них не распространяется принцип единства кассы, т.е. они имущественно обособлены от создавшего их публично-правового образования.

К числу таких публично-правовых учреждений стоит отнести и Администрацию Президента Российской Федерации (далее – Администрация), которая не входит

ни в одну из «традиционных» ветвей власти, поскольку ее правовой статус является производным от правового статуса Президента, который согласно Конституции Российской Федерации [1] является главой государства, и не входит ни в одну из вышеуказанных ветвей власти. Споры о правовом статусе Администрации и ее соотношении с исполнительной ветвью власти ведутся до сих пор, что является следствием не вполне ясной правовой определенности, преследующей этот орган с самого начала его возникновения [11, с.53].

Тем не менее, Администрация относится к органам государственной власти, о чем прямо указано в Указе Президента № 490 [3], учреждающим эту властную структуру, а следовательно, Администрация обладает своим собственным административно-правовым статусом, как и всякий иной государственный или муниципальный властный орган.

Административно-правовой статус различных государственных и негосударственных учреждений довольно интенсивно исследуется в научной литературе последних лет [См.: 7; 9; 10; 14; 15; 17].

Естественно, наибольший интерес к данной дефиниции проявлен со стороны ученых-административистов, исследующих взаимоотношения внутри структуры государственных органов, а также органов, наделенных

властными полномочиями в отношении неопределенного круга субъектов при осуществлении своих служебных и общественных функций.

Так, например, Д.Н. Бахрах выделял в понятии административно-правового статуса такой элемент как цель функционирования органа власти, которая в свою очередь предусматривала задачи, стоящие на пути достижения определенной цели, и функции, как основные направления деятельности субъекта административной деятельности.

Данный целевой элемент определял совокупность прав и обязанностей самого органа и его должностных лиц как элемент компетенции, и организационный элемент, определяющий структуру органа власти и взаимоотношения его структурных единиц [6, с.155].

Обобщая различные подходы к понятию административно-правового статуса государственных учреждений, А.В. Киселев разбил его на такие элементы, как:

- местоположение государственного учреждения в общей структуре какой либо системы власти и во взаимосвязи с другими властными органами;
- область общественных отношений, или сфера деятельности такого органа;
- нормативно возложенные на орган функции, или направление его деятельности;
- преследуемые при его создании цели, или целеполагание деятельности;
- вытекающие из цели и нормативно закрепленные задачи функционирования органа;
- совокупность прав и обязанностей органа, или его компетенция;
- юридическая ответственность органа и его должностных лиц за действия или бездействие при осуществлении своих функциональной деятельности [13, с.114].

Т.В. Ерохина укрупнила данную совокупность признаков и выразила ее в следующем виде:

- административная правосубъектность государственного учреждения (правоспособность и дееспособность);
- внешнеорганизационный блок (совокупность норм, отражающих взаимоотношения государственного учреждения с государством, включает создание, государственную регистрацию государственного учреждения, полномочия государственных органов в отношении государственных учреждений, лицензирование, административно-правовые гарантии прав и административную ответственность);
- внутриорганизационный блок (совокупность норм, регламентирующих действия по формированию и функционированию органа управления делами государственного учреждения) [9, с.64-65].

Рассматривая с этой точки зрения административно-правовой статус Администрации необходимо учитывать, что он неразрывно связан с административно-правовым статусом Президента, по сути, является его «симбиотическим элементом» [11, с.57], поскольку сама Администрация какими либо властными полномочиями, нормативно закрепленными, в настоящее время не обладает, о чем будет сказано несколько далее.

Что касается первого элемента административно-правового статуса Администрации, то ее правосубъектность, или нормативная закрепленность, определяется Положением об Администрации Президента Российской Федерации, утвержденном Указом Президента № 490 от 06.04.2004 года. Данный акт является основным, и нормативное регулирование отдельных структурных единиц Администрации также осуществляется на уровне президентских Указов, устанавливающих регламенты деятельности таких подразделений Администрации (например, Положение о государственно-правовом управлении Президента Российской Федерации (далее – Положение о ГПУ), утвержденное Указом Президента

РФ от 28 мая 2004 г. № 699 [4]).

Данные акты никак не определяют место Администрации в общей структуре государственных органов, ни в порядке соподчиненности, ни в аспекте взаимосвязи, единственная взаимосвязь образуется с высшим должностным лицом – Президентом, чью деятельность обеспечивает Администрация, что еще раз подчеркивает наш тезис о том, что правовой статус Администрации является производным от статуса такого органа власти как Президент, то есть, по сути, Администрация не является самостоятельным органом власти, а является составным элементом более общего органа власти – Президента России, который хотя и персонифицируется в одном лице, но по существу представляет собой совокупность различных учреждений, обеспечивающих исполнение Президентом своих должностных обязанностей.

Также, законодательно не закреплена сфера общественных отношений, в которых Администрация уполномочена реализовать свою компетенцию, определена лишь общая функция – обеспечение деятельности Президента, контроль за исполнением решений Президента. Данная функция реализуется в задачах Администрации, перечисленных в п.4 Положения об Администрации. Это обстоятельство свидетельствует о том, что Администрация может реализовать свои полномочия практически во всех сферах общественной и государственной жизни, не имея при этом четко ограниченной сферы своей компетенции.

Не имеют законодательного закрепления и такой обязательный элемент любого правового статуса как права и обязанности Администрации, обозначенного в качестве государственного органа, можно лишь отметить размещенные в различных актах полномочия Администрации запрашивать различные сведения при осуществлении контроля за исполнением решений Президента (см. например п.5 Положения о ГПУ,) или осуществлять проверки правильности сведений о доходах лиц, претендующих на замещение государственных должностей по представлению Администрации (ст.13.2 Федерального закона от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» [2]).

Следует особо отметить, что если воспрепятствование деятельности различных Уполномоченных при Президенте России образует состав административного правонарушения, то воспрепятствование деятельности Администрации как противоправное деяние против интересов государственной власти не рассматривается, здесь возможно лишь применение ст.19.7 КоАП РФ, которая во-первых, относится к административным правонарушениям в сфере управления, а во-вторых, контролирующая деятельность Администрации не вполне относится к категории государственного контроля, поскольку Администрация сама по себе не обладает функцией властного принуждения, она лишь может передавать полученные сведения Президенту, который и обладает этой самой функцией властного принуждения.

Из этого можно предположить, что деятельность Администрации не носит значимого характера, в связи с чем неисполнение запросов не расценивается как общественно-опасное деяние против государственной власти а лишь против порядка управления, или же, что представляется более верным, Администрация обладает неправовыми ресурсами воздействия на лиц, не предоставляющих необходимые сведения или искажающих такие сведения. Последний тезис подтверждается и недавней дискуссией о необходимости детального законодательного регулирования деятельности Администрации, во многом выпадающей из правового поля [12].

Аналогичным образом можно утверждать, что законодательно не закреплена такой элемент административно-правового статуса Администрации как юридическая ответственность самого органа и его должностных лиц за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих функциональных обязанностей. В Положении об

Администрации этот элемент фактически не упоминается. Единственно, где можно найти хоть какое то упоминание об ответственности сотрудников Администрации, это п.6 Указа Президента РФ от 27.12.2004 № 1603, регламентирующем деятельность Администрации по представлению кандидатов на должность руководителей субъектов Российской Федерации, где указано дословно следующее: «Должностные лица Администрации Президента Российской Федерации, подготавливающие и вносящие предложения по кандидатурам на должность высшего должностного лица субъекта Российской Федерации, несут ответственность за обоснованность предложений, объективность и достоверность информационных и иных справочных материалов, а также материалов, характеризующих указанные кандидатуры» [5].

Из данного положения можно сделать вывод, что речь идет о сугубо дисциплинарной ответственности, поскольку нормы об ответственности сотрудников Администрации или иных лиц, представляющих сведения Президенту России о кандидатах на должность губернаторов в уголовном и административном законодательстве нет.

В Положении об Администрации и Положениях об отдельных структурных подразделениях Администрации наглядно представлен лишь внутриорганизационный блок административно-правового статуса государственного учреждения, поскольку в них раскрываются структура Администрации, система ее должностных лиц, принципы взаимодействия внутри самой Администрации. Но эти нормы лишь раскрывают функциональную направленность деятельности этих лиц и органов, не обозначая комплекс прав, обязанностей и ответственности.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что на настоящий день Администрация Президента Российской Федерации не обладает самостоятельным административно-правовым статусом. Закрепленные президентскими Указами Положения об Администрации и отдельных структурных подразделениях Администрации не позволяют утверждать о наличии элементов правосубъектности и внешнеорганизационного блока элементов, поскольку не закрепляют каких либо самостоятельных властных полномочий Администрации, а также совокупности прав, обязанностей и ответственности как самой Администрации, так и ее структурных подразделений и должностных лиц. В настоящее время можно говорить лишь о наличии внутриорганизационного блока элементов административно-правового статуса Администрации, что, разумеется, нельзя признать достаточным.

Такое состояние нормативного регулирования деятельности Администрации вызывает справедливую критику со стороны общественности, что может быть преодолено лишь принятием специального закона, в котором должны быть четко определены как правовая природа Администрации в качестве исполнительного органа власти при Президенте Российской Федерации, компетенция Администрации и отдельных структурных подразделений Администрации, права и обязанности должностных лиц Администрации, установлена ответственность этих должностных лиц за неисполнение или ненадлежащее исполнение своих функциональных обязанностей, другие элементы административно-правового статуса Администрации Президента Российской Федерации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ) // Официальный интернет-портал правовой информации <http://www.pravo.gov.ru>, 01.08.2014.

2. Федеральный закон от 25.12.2008 № 273-ФЗ «О

противодействии коррупции» // Собрание законодательства РФ. 2008. № 52 (ч. 1). Ст. 6228.

3. Указ Президента РФ от 06.04.2004 № 490 «Об утверждении Положения об Администрации Президента Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2004. № 15. Ст. 1395.

4. Указ Президента РФ от 28.05.2004 № 699 «Об утверждении Положения о Государственно-правовом управлении Президента Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 2004. № 22. Ст. 2147.

5. Указ Президента РФ от 27.12.2004 № 1603 «О порядке рассмотрения кандидатур на должность высшего должностного лица (руководителя высшего исполнительного органа государственной власти) субъекта Российской Федерации» // Доступ из СПС КонсультантПлюс.

6. Бахрах Д.Н. Административное право России: Учебник. – М.: Эксмо, 2006. – 528 с.

7. Бубнов С.В. Административно-правовой статус религиозных объединений в Российской Федерации: Дис. ... канд. юрид. наук. М., 2003

8. Ерохина Т.В. Некоторые вопросы административно-правового статуса государственных учреждений // Административное право и процесс. 2016. № 8. С. 62 – 66.

9. Ерохина Т.В. Некоторые вопросы административно-правового статуса государственных учреждений // Административное право и процесс. 2016. № 8. С. 62 – 66.

10. Зиганшин М.М. Административно-правовой статус иностранных граждан и лиц без гражданства (апатриды) - участников дорожного движения // Полицейская деятельность. 2014. № 6. С. 501 – 511.

11. Зуйков А.В., Валуева О.М. О природе Администрации Президента Российской Федерации и ее правовом статусе // Конституционное и муниципальное право. 2016. № 1. С. 53 – 57.

12. Иванов М. Администрации Президента советуют жить по закону // Коммерсантъ. 2013. 6 ноября.

13. Киселев А.В. Административно-правовой статус государственных учреждений: понятие, элементы, особенности // Законы России: опыт, анализ, практика. 2007. № 6. С. 108-115.

14. Кравцова Е.А. К вопросу о содержании понятия «правовой статус государственных органов» // Конституционное и муниципальное право. 2016. № 7. С. 9 – 13.

15. Саидов З.А. Административно-правовой статус субъектов экономических отношений и проблемы его реализации // Полицейская деятельность. 2015. № 3. С. 141 – 155.

16. Усков О.Ю. Юридические лица публичного права: понятие и виды // Журнал российского права. 2010. № 6. С. 101 – 111.

17. Шамрин М.Ю. Административно-правовой статус уполномоченного по правам ребенка: Дис. ... канд. юрид. наук. М., 2015.

Статья поступила в редакцию 13.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 342:321.01

**ПОЛИТИКО-ПРАВОВОЙ АНАЛИЗ ПРИНЦИПА СОРАЗВИТИЯ ПУБЛИЧНО-ВЛАСТНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА: КОНЦЕПЦИЯ,
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

© 2017

Мамычев Алексей Юрьевич, доктор политических наук, заведующий кафедры
теории и истории российского и зарубежного права
Шестопал Сергей Станиславович, кандидат юридических наук, доцент кафедры
теории и истории российского и зарубежного права

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя 41, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru)*

Калужный Валерий Владимирович, президент

Ассоциация «Бизнес-клуб «Авангард»

(690078, Россия, Владивосток, ул. Комсомольская, д. 1, офис 1108, e-mail: avangard_club@bk.ru)

Аннотация. Предметом настоящей статьи является исследование уровня развития, ключевых проблем и направлений развития социального партнёрства в региональных социально-экономических и политических процессах. Теоретико-методологической основой работы выступили отечественные и зарубежные исследования политологов, социологов и правоведов. В работе используется мировоззренческие (феноменологический, социокультурный, системный и др.), общенаучные (анализ, синтез, аналогия и др.), а также частнонаучные (историко-политический, метод политического моделирования) подходы и методы. Авторы доказывают, тот факт, что развитие регионов и обеспечение положительной социальной динамики в развитии последних связаны с формированием и стимулированием социального партнёрства в рамках публично-властного взаимодействия между обществом, региональными бизнес-сообществом и государственными структурами. В статье показано, что модель «создания» ключевых акторов политического и социально-экономического процессов более адекватна, чем либерально-демократические формы и практики, для решения многих региональных проблем, конфликтов и противоречий. В качестве эмпирической основы исследования выступили социологические исследования (экспертные опросы и интервьюирование), проведённые в 13 регионах РФ по квотной выработке. В работе фиксируются и анализируются ключевые ориентации в развитии публично-властных отношений в системе государство – общество – бизнес. Кроме того, в содержании работы обсуждается недостаток необходимых нормативно-правовых основ развития социального партнёрства, форм и программ стимулирования моделей «создания» на доктринально-правовом и законодательном уровне.

Ключевые слова: власть, государство, право, политика, общество, экспертный опрос, социальное партнёрство, политический процесс, гражданское общество, социальное государство, правовая идентичность, правовое мышление, региональное пространство, социальная динамика

**LEGAL ANALYSIS OF THE SOCIAL CO-ELABORATION PRINCIPLE IN THE DEVELOPMENT
OF POLITICAL ORGANISATION IN MODERN SOCIETY: CONCEPT,
CURRENT STATE AND PROSPECTS.**

© 2017

Mamychev Alexey Yurievich, Doctor of Political Sciences, PhD. Legal Sciences, Head of the Department
of Theory and History of Russian and international law

Shestopal Sergey Stanislavovich, PhD in legal sciences, associate professor of the Department
of Theory and History of Russian and international law
Vladivostok State University of Economics and Service

(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya 41, e-mail: mamychev@yandex.ru)

Kalyuzhny Valery Vladimirovich, President

Association «Business-club «Avangard»

(690078, Russia, Vladivostok, Komsomolskaya 1, of. 1108, e-mail: avangard_club@bk.ru)

Abstract. The subject of this paper is a study of the development level, key issues and principal directions for the development of social partnership in regional socio-economic and political processes. The theoretical and methodological basis of the work was made by domestic and foreign studies of political scientists, sociologists and jurists. The work uses worldview (phenomenological, sociocultural, systemic, etc.), general scientific (analysis, synthesis, analogy, etc.), as well as private-science (historical-political, method of political modeling) approaches and methods. As an empirical basis for the study, sociological studies and expert surveys conducted in the regions of the Russian Federation were made. The authors prove the fact that the development of regions and the provision of positive social dynamics in their development are associated with the formation and stimulation of social partnership within the framework of public-power interaction between society, regional business community and the state structures. It is also proved in the paper that the model of «co-development» of key actors in political and socio-economic processes is more appropriate than liberal-democratic forms and practices for solving many regional problems, conflicts and contradictions. Sociological studies (expert surveys and interviewing) have been carried out in 13 regions of the Russian Federation for quota selections serve as an empirical basis for the study. The key directions in the development of public-power relations in the state-society-business system have been fixed and analyzed in present work. The lack of the necessary legal basis for the development of social partnership forms and programs that have to stimulate models of «co-development» at the doctrinal and legislative level are also discussed.

Keywords: power, state, law, politics, society, expert inquiry, social partnership, political process, civil society, social state, social integrity, legal identity, legal thinking, regional space, social dynamics

Постановка проблемы. В настоящее время в региональном политическом процессе доминируют тенденции социальной разобщённости, эгоцентричности и утилитарности в публично-властном, экономическом, политическом и других социальных взаимодействиях. Последние являются итогом затянувшегося кардинального реформирования отечественной государственно-правовой организации, отсутствием «общего видения» моделей и стратегий трансформации российской госу-

дарственности [1].

Сегодня очевидна востребованность форм социальной взаимопомощи, поддержки, методов социальной интеграции и совместного «создания» ключевых акторов социально-политической жизни. В целом российской политической традиции свойственна ориентация на солидаристические формы взаимодействия общественных организаций и движений, бизнес-структур, политический партий, институтов публичной власти и т.д. [2].

Нам представляется, что социальная ориентированность российской политики экономического взаимодействия и правового регулирования общественных отношений является и продолжает оставаться основной проблематикой в политической повестке дня. Неслучайно, действующий Президент РФ в своем обращении к российскому обществу отметил, что «мы единый народ, с общей исторической судьбой и общим будущим. И только сохраняя чувство духовной общности, социальной ответственности, гордости за свою страну, личную причастность к ее судьбе, мы сможем добиться успеха» [3]. Как представляется в этой политической формуле была озвучена социально-политическая модель совместного движения, направленного на развития личности, общественных структур и государства.

Наша гипотеза в целом заключается в том, что обеспечение положительной динамики развития региональных социально-экономического и политического пространств связана с формированием и развитием социального партнерства в рамках публично-властного взаимодействия между обществом, региональными бизнес-сообществами и государственными структурами. Данная модель, с нашей точки зрения, не только эффективна для решения многих региональных проблем, конфликтов и противоречий в социально-экономическом и политическом развитии регионов, но и имеет устойчивые традиции в отечественной политико-экономической истории.

Эмпирическая база исследования основана на экспертных опросах, проведенных в 13 регионах РФ по квотной выработке. Экспертные оценки давались различными категориями экспертов. В опросе участвовали: ученые, государственные служащие, представители муниципальных органов власти, бизнес-сообщества и различных общественных организаций. Основные результаты данных социологических исследований представлены в информационно-аналитических материалах [4].

1. *Ключевые направления развития публичного взаимодействия находятся в цепочке государство-бизнес-общество.* Сегодня можно утверждать, что период рыночной трансформации отечественного социокультурного пространства существенно не изменили устойчивые доминанты общественного сознания [5] и общую целевую направленность взаимодействия общества, государства и бизнеса [6]. Примечательно, что экспертное сообщество, в целом, признает значимость и социальную ценность рыночной (западноевропейской) модели организации социально-экономических отношений в обществе [7]. В тоже время в подавляющем большинстве регионов страны в качестве целевого ориентира социально-экономического развития выступают не либерально-демократические, а социентальные ориентации.

Так, например, в зависимости от регионов страны такие целевые ориентации как: «создание благоприятных условий для развития предпринимательства» или «передача части функций государства гражданскому обществу», фиксирующие направленность на западноевропейскую модель социально-экономической организации общественных отношений и усиление значения институтов гражданского общества и их ответственности за собственное благосостояние (индивидуалистическая модель), согласно опросам, проведенным экспертным сообществом, оценивается весьма не значительно (Нижегородская область: «создание благоприятных условий...» – 0%, «передача части функций» – 5%; Приморский край: 4% и 11%; Краснодарский край: 4% и 10%; Астраханская область: 7% и 6%; Архангельская область: 5% и 10%; Саратовская область: 10% и 19%, схожие оценки и в других субъектах РФ).

При этом в качестве доминирующих целевых ориентиров во взаимодействии гражданского общества, государства и бизнеса в экспертном опросе выступает «эффективное решение проблем граждан, улучшение жизни населения (Приморский край – 38%, Нижегородская область – 80%; Краснодарский край – 53%; Астраханская

область – 52%; Архангельская область – 62%; Саратовская область – 58%, схожие оценки и в других субъектах РФ) и «повышение качества государственных услуг для населения и механизма их предоставления (Приморский край – 26%, Нижегородская область – 10%; Краснодарский край – 19%; Астраханская область – 14%; Архангельская область – 14%; Саратовская область – 10 %, схожие оценки и в других субъектах РФ).

Следует отметить, что социальная целевая направленность формирует модель совместного «соразвития» и направлена на актуализацию практик социального партнерства всех ключевых акторов – государства, бизнеса, общественных институтов и структур в формировании достойных условий жизнедеятельности общества. Подчеркнём, что вышеуказанные направленности на социальное партнёрство составляют от 60% до 90% в общей массе целевых ориентиров. Разница в процентном соотношении в ряде регионов связано, как представляется, с «чувствительностью» тех или иных регионов к проблематике качества оказания государственных услуг в тех или иных субъектах РФ. Например, 26% в Приморском крае, в Краснодарском крае – 19%. Схожие оценки можно увидеть и в Итогах мониторинга качества предоставления электронных услуг регионами за 2017 год, проведенного Минэкономразвития России. Так, Краснодарский край получил оценку – 23,8% соответствия требованиям, Саратовская область – 28,4%, Нижегородская область – 30%, Приморский край – 30,4% [8].

2. *Состояние и оценка эффективности социального партнерства.* На современном этапе экспертное сообщество по-разному, в зависимости от региональной специфики и особенностей политического процесса в субъекте РФ, характеризует публичное взаимодействие в системе государство-общество-бизнес. Однако, большинство экспертов констатирует, тот факт, что модель социального партнёрства в современной России развита достаточно слабо, а взаимодействие между обществом, государством и бизнесом крайне эпизодическое, не носит системный характер и мало эффективно. Хотя, ими признаётся необходимость развития социального партнёрства для решения многих социально-политических проблем; и что особенно важно для этого исследования признаётся адекватность данной модели публичного взаимодействия как социокультурной традиции российского общества, так и современным задачам, и вызовам регионального и федерального развития.

В тоже время экспертное сообщество отмечает и позитивные тенденции эволюции этой сложной проблемы; а именно: формирование устойчивых предпосылок для становления социального партнёрства в региональном социально-политическом пространстве. При этом многие формы и механизмы социального партнёрства находятся в зачаточном состоянии и только начинают апробироваться и применяться. Происходит поиск наиболее оптимальных и эффективных форм и направлений взаимодействия общества и бизнес-структур, совместных программ социального развития, поддерживаемых государством и бизнес-сообществом, ищутся и другие формы взаимодействия.

В настоящий момент развитие партнерских отношений в системе государство – общество – бизнес стимулируется главным образом государством: через различные государственные программы, целевые конкурсы, гранты и прочее. Значительная часть экспертов (общая часть по регионам составляет более 70%) также признаёт ведущую роль государства в формировании условий и в консолидации разноректорных общественных сил.

Следует подчеркнуть, что сегодня как на доктринально-правовом уровне, оформляющем стратегические перспективы развития общественных отношений, так и на уровне текущего законодательства не сформированы действенные нормативно-правовые основы стимулирования развития социального партнёрства.

Например, ни в Стратегии национальной безопасности [9], ни в доктринах экономической [10], информационной [11], продовольственной [12] и других направления стратегии обеспечения национальной безопасности, практически ничего не говорится о формах и направлениях развития социального партнёрства и взаимодействие в рамках структуры государство – общество – бизнес при реализации национальных и региональных приоритетов развития Российской Федерации.

Рассмотрим другой пример. Закон о меценатстве. Этот закон носит достаточно рамочный характер [13]. Его эффективное применение во многом зависит от разработки и принятия соответствующих региональных нормативных правовых актов детализирующих и адаптирующих общеправовые формулировки федерального закона к социальной, экономической и этнополитической специфике региона.

В этом контексте нам кажется целесообразным разработка и принятие Доктрины регионального развития Российской Федерации (соответствующий опыт разработки доктрины в современной России имеется [14]), которая бы учитывала этнополитическую, социальную и экономическую особенности регионов, четко устанавливала приоритеты, формы и направления взаимодействия общества, бизнес-структур и государства в решении общенациональных и региональных проблем, и с необходимостью формировало правовые рамки развития социального партнёрства в различных регионах страны.

Поскольку, система социального партнёрства на настоящем этапе регионального и федерального развития современной российской государственности находится на стадии своего формирования, представляется важным проанализировать состояние и уровень взаимодействия как государственных органов и регионального сообщества, так и отношения регионального сообщества с местными бизнес-структурами [15].

Проблематика взаимодействия общества и публично-властных институтов в экспертных оценках также демонстрирует разную динамику в зависимости от региональной специфики и особенностей разворачивающихся в них политических отношений (таблица 1).

Таблица 1 – «Как Вы можете охарактеризовать взаимодействие между властью и общественными организациями в Вашем регионе?» (%)

Субъект РФ	Ростовская область	Архангельская область	Приморский край	Саратовская область	Республика Карелия	Ульяновская область	Краснодарский край	Белгородская область
Критерий								
Партнёрские	56,15	40,87	31,00	30,00	26,96	69,23	22,00	21,73
Конфликтные	1,99	3,48	12,00	15,80	10,43	3,85	8,00	17,31
Конкурентные	2,49	2,61	8,00	12,50	0,87	0,00	21,00	26,08
«Параллельное существование» (отсутствие взаимодействия)	21,93	26,09	31,00	31,70	50,43	3,85	49,00	30,42
Другое	0,50	1,74	3,00	9,20	0,87	11,54	0,00	0,00
Затрудняюсь ответить	15,78	25,22	15,00	0,80	10,43	11,54	0,00	4,34

Так, в ряде субъектов РФ (их доля достаточно невелика в общих региональных показателях) более половины экспертов оценивают публично-властные отношения между различными политическими акторами как партнёрские (Ростовская обл. и Ульяновская обл.). В других регионах, картина прямо противоположная, там фиксируются одновременно и отсутствие такового взаимодействия, и наличие конфликтов между региональной властью и общественными структурами, а также присутствие конкуренции между региональным сообществом и публично-властными институтами.

Например, общая доля присутствия в регионах конкуренции между региональным сообществом и публично-властными институтами составляет: Приморском край – 51%, Саратовская обл. – 60%, Республика Карелия – 62%, Белгородская обл. – 74%, в Краснодарском крае – 78% (схожие показатели и по другим регионам, где данные показатели в совокупности составляют от 30 до 45 %).

Кроме того, значительная доля экспертов вообще не смогли четко конкретизировать ситуацию в регионе, от-

мечая, что публично-властные отношения между обществом и властью присутствуют, но носят ситуативный, а не стратегический и системный характер.

Например, в Архангельской области доля экспертов, которые не смогли выделить устойчивый характер партнёрских отношений, а также несклонных считать, что в регионе власть и общество функционируют параллельно, независимо друг от друга, составило более 25 %, в Ростовской области и Приморском крае более 15 %.

В свою очередь экспертное сообщество также достаточно сдержано (а в ряде случаев и весьма негативно) оценивает уровень развития партнёрских отношений между публичной властью и бизнес-сообществом в регионе. Общий показатель экспертных оценок в пользу сформированных партнёрских отношений между государством и бизнесом составляет менее 30%, а отсутствие таковых отношений или их разновидностей (патронажные отношения, коррупционное взаимодействие, формирование олигархического режима в регионе) составляет чуть более 60%. Причём, остро конфликтное взаимодействие власти и бизнеса по экспертным оценкам составляет чуть более 10%.

В тоже время, региональная специфика экспертных мнений демонстрирует как ряд схожих тенденций во взаимодействии власти и бизнеса, так и их кардинальные различия (Таблица 2). Например, патронажный характер взаимодействия власти и общества в регионах эксперты оценивают практически стабильно, его часть составляет в общем 20 %. В свою очередь развитие партнёрских отношений значительно разнится в экспертных оценках от 50% (например, Тамбовская обл. – 55%, Ростовская обл. – 44 %, Ставропольский край – 50%, Ульяновская обл. – 54) до 5 % (например, Челябинская обл. и Саратовская обл. – 6%, Республика Карелия – 8%). В среднем по регионам партнёрские отношения составляют всего 20 %.

Таблица 2 - «Как бы Вы оценили стиль отношений политико-административной элиты и ее лидеров с представителями бизнеса своего региона?» (%)

Субъект РФ	Ростовская область	Архангельская область	Приморский край	Саратовская область	Республика Карелия	Ульяновская область	Краснодарский край	Белгородская область
Критерий								
Как патронажный (покровительствует или доминирует, контролирует)	21,76	26,09	26,00	28,40	20,00	19,23	24,00	13,01
Как партнёрский (вступает в диалог, выслушивает интересы, способствует развитию бизнеса)	44,19	26,96	28,00	5,80	7,83	53,85	19,00	17,35
Как конфликтный (преследует, устраивает судебные тяжбы, заставляет добиваться справедливости в вышестоящих инстанциях и т.п.)	3,16	6,09	14,00	5,80	26,09	3,85	22,00	18,23
Как коррупционный	5,65	11,30	11,00	29,20	16,52	7,69	29,00	27,83
Как монополично-олигархический, приравнявший к рукам весь крупный бизнес	8,97	5,22	15,00	29,20	13,04	15,38	8,00	21,71
Другое	0,83	5,22	5,00	1,60	0,00	0,00	0,00	0,00
Затрудняюсь ответить	16,94	19,13	1,00	0,00	16,52	0,00	0,00	1,64

По результатам, приведенным в таблице 2, можно сделать вывод об определённой региональной стабильности во взаимодействии власти и бизнеса; сложившиеся «правила игры» в согласование интересов между региональной политической и экономической элитой. Экспертное сообщество отмечает, что региональная политическая повестка дня в общем не противоречит, не вступает в конфликт с ожиданиями и интересами бизнеса. Конечно, эти сложившиеся формы и практики взаимодействия могут существенно измениться в силу недавних «массовых» отставок губернаторов ряда регионов. Возможно последние и было вызвано необходимостью «слома» сложившихся в регионах устойчивых форм и практик публично-властного взаимодействия, которые сформировали негативную динамику социально-политического и экономического развития.

3. Основные механизмы развития социального партнёрства в экспертных оценках сводятся в основном к

выявлению устойчивых форм, направлений и программ взаимодействия общества – бизнеса – государства. Эксперты полагают, что именно модель «со-развития» ключевых акторов политического, социального и экономического процессов могут сформировать позитивные тенденции в региональном развитии, и обеспечить положительную динамику развития российского государства в условиях глобальной нестабильности и цивилизационных рисков [17, 18].

Принцип социального партнерства, подтверждающий нашу гипотезу о формировании социально-экономической модели «со-развития» (этот принцип является ведущим практически во всех регионах страны, хотя и существуют вариации его процентного доминирования в тех или иных субъектах РФ: Ростовская область – 59%; Архангельская область – 61%, Астраханская область – 45%, Нижегородская область – 55 %; Краснодарский край – 62%; Саратовская область – 69 %, Ставропольский край – 68; Ульяновская область – 73%; Челябинская область – 64%, схожие оценки и в других субъектах РФ.

В свою очередь лишь незначительное число экспертного сообщества считает, что вектор взаимодействия в системе общество-государство-бизнес должны устанавливать представители гражданского общества (Ростовская область – 8%, Архангельская область – 0%, Астраханская область – 10%, Белгородская область – 10%, Нижегородская область – 0 %, Краснодарский край – 9%; Приморский край – 6%, Саратовская область – 1 %, Ставропольский край – 9%; Ульяновская область – 8%; Челябинская область – 6%, схожие оценки и в других субъектах РФ).

В тоже время при доминировании принципа социального партнёрства в большинстве регионов России экспертное сообщество в качестве доминирующих акторов, определяющих специфику развития регионального публичного пространства, выделяет бизнес-элиты и государство [16]. Так, в белгородской области социальное партнёрство как ключевой принцип развития отношений между представителями гражданского общества, государства и бизнеса получил – 31%, ведущая роль государства – 38%, а позиция, согласно которой наличие финансовых ресурсов у бизнеса, позволяющих его представителям устанавливать свои правила – 19%. В Приморском крае социальное партнерство занимает лишь – 8%, а главенствующая роль государства – 42%, влияние бизнеса на формирование правил и принципов публично-властного взаимодействия – 35 %.

Во многом такие оценки экспертного сообщества, особенно в Приморском крае, связаны с одной стороны со слабой развитостью реальных практик социального партнерства в регионе, а с другой – отсутствием наработанных форм и механизмов взаимодействия между общественными институтами и бизнес-структурами, а также представителей государства. Например, политические эксперты Приморского края указывают, что отсутствие взаимодействия между общественными институтами, бизнес-структурами и представителями государства как раз и послужило основной причиной отставки главы региона.

Другой фактор влияющий на характер оценок экспертов Приморского края связан с особым значением государственных программы развития региона, которые являются ключевыми в региональной политической повестке дня. При этом социально значимые программы, представляемые отдельными политиками и/или политическими партиями, во многом связаны с привлечением и реализацией таких программ, а политический капитал этих партий во многом опирается на возможность привлечения финансовой помощи федеральных структур и бизнес-сообщества [19].

В качестве основных направлений развития регионального пространства, вокруг которых должны быть сконцентрированы совместные усилия органов публичной власти, бизнес-структур и общества, экспертное со-

общество выделяет в ряде случаев совпадающие ориентиры, но зачастую – весьма различные.

Однако, если взять усредненный показатель по регионам, то можно выделить три основные группы таких направлений: первостепенные, важные и не ключевые (второстепенные), что отражено в таблице 3.

Таблица 3 - «Какие направления инновационного развития в регионе требуют первоочередного внимания властей, гражданского общества и бизнеса?»

Субъект РФ	Ростовская область	Архангельская область	Саратовская область	Приморский край	Республика Карелия	Ульяновская область	Краснодарский край
Варианты	32,89	28,70	34,30	13,00	8,70	9,30	26,00
Оздоровление финансово-банковской и налоговой системы	31,89	29,57	34,30	8,00	28,70	6,98	16,00
Технико-технологические инновации, направленные на переоснащение реальной экономики	6,48	4,35	8,30	5,00	5,22	27,91	10,00
Инновации, направленные на ускорение информатизации общества	13,79	14,78	5,80	25,00	6,96	18,60	18,00
Инновации в сфере образования и подготовки выпускников вузов	8,14	0,00	0,00	13,00	5,22	6,98	8,00
Инновации в сфере подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей вузов	21,76	5,22	3,20	16,00	14,78	18,60	21,00
Инновации в сфере здравоохранения	5,15	1,74	5,00	4,00	1,74	2,33	2,00
Инновации в сфере обороны для обеспечения национальной безопасности	12,13	6,96	7,50	13,00	26,09	6,98	2,00
Инновации в сфере государственного и муниципального управления	1,33	0,87	0,80	0,00	0,87	0,00	0,00
Другое	6,64	7,83	0,80	3,00	1,74	2,33	0,00
Затрудняюсь ответить							

К первой группе относятся социально-экономические направления, связанные преимущественно с модернизацией региональной экономики и внедрении инновационных технологий. Такие направления как «оздоровление финансово-банковской и налоговой системы» и «технико-технологические инновации, направленные на переоснащение реальной экономики, инновации в сфере здравоохранения, инновации в сфере образования и подготовки выпускников вузов. Среди направлений второй противоречивой по данным опросов, группы с нашей точки зрения особое внимание следует уделить инновациям в сфере подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей школ и вузов, а также инновациям, направленным на ускорение информатизации общества.

Выводы.

1. Ключевые ориентации в развитии публично-властных отношений в системе государство – общество – бизнес предполагают формирование модели соразвития, т.е. совместного развития и взаимодействия в достижении общезначимых политических, экономических, этнокультурных и иных целей и задач. Последние, по заключению экспертного сообщества, связаны с эффективным решением острых социальных проблем, обеспечением региональной стабильности и устойчивого развития конкретных «жизненных пространств» [17].

2. Экспертные оценки опросов представителей регионов РФ, подтвердили нашу гипотезу о необходимости формирования и нормативного закрепления социально-экономической модели «со-развития»; целевая ориентированность на социальное партнерство является ведущим фактором практически во всех регионах страны. Однако, отсутствие нормативно-правовых основ развития социального партнерства, форм и программ стимулирования модели соразвития на доктринально-правовом и законодательном уровне существенно снижает потенциал ключевых акторов политического, социального и экономического взаимодействия, ухудшает возможности положительной динамики развития региональных пространств [20]. Игнорирование факта отсутствия нормативно-правовых основ взаимодействия различных уровней может в конечном итоге «раскрутить» маятник политической регионализации, привести к обострению внутри региональных конфликтов и противоречий в системе государство – общество – бизнес.

3. Необходима разработка и принятие специальной Доктрины регионального развития Российской Федерации, которая в своем содержании учитывала бы ключевые формы, направления и механизмы социального партнёрства в рамках цепочки общество - бизнес-общество - региональные государственные структуры, включая институты муниципальной публичной власти. Это позволит сформировать правовые рамки развития социального партнёрства в регионах страны и активизировать процесс регионального законотворчества, принятия специализированных нормативных правовых актов детализирующих и адаптирующих федеральные правовые положения к социальной, экономической и этнополитической специфике региона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Мамычев А.Ю. Государственная власть в социокультурной организации современного общества: теоретико-методологические аспекты политико-правовой трансформации. М., 2017. 290 с.

2. Мамычев А.Ю., Тимофеева А.А., Филиппова М.К. Проблемы теории и истории российской государственности. М., 2017. 242 с.

3. Путин В.В. «Мы должны сохранить уникальное чувство духовной общности между россиянами разных национальностей». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://file-rf.ru/news/5651>

4. Власть, бизнес, гражданское общество: модели взаимодействия (отечественный и зарубежный опыт). Информационно-аналитические материалы Круглого стола с международным участием. Ростов н/Д, 2016. 224 с.

5. Социокультурные (архетипические и ментальные) основания публично-властной организации общества: Монография. М., 2017. 250 с.

6. Федотова В.Г. Хорошее общество. М., 2005. 544 с.

7. Горшков М.К. Российское общество как оно есть: (опыт социологической диагностики). В 2 т. Т. 1. изд. 2-е, перераб. и доп. М., 2016. 416 с.

8. Итоги мониторинга качества предоставления электронных услуг регионами за 2017 год [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://d-russia.ru/opublikovaniye-regionov-po-kachestvu-predostavleniya-elektronnyh-uslug.html>

9. Указ Президента РФ от 31 декабря 2015 г. № 683 «О стратегии национальной безопасности» // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/

10. Указ Президента РФ от 5 декабря 2016 г. «Доктрина информационной безопасности Российской Федерации» // Российская газета. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html>

11. Указ Президента РФ от 13 мая 2017 г. № 208 «О стратегии экономической безопасности Российской Федерации до 2030 года» // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216629/

12. Указ Президента РФ от 30 января 2010 г. № 120 «Об утверждении Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации» // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96953/

13. Федеральный закон от 4 ноября 2014 года № 327-ФЗ «О меценатской деятельности» // Российская газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2014/11/07/mecenat-dok.html>

14. Доктрина регионального развития Российской Федерации (макет-проект): монография / под общ. ред. Малчинова А.С. Центр проблемного ан. и гос.-упр. проект. М.: Научный эксперт, 2009. 256 с

15. Власть, бизнес, гражданское общество: модели взаимодействия (отечественный и зарубежный опыт). Инфор-

мационно-аналитические материалы Круглого стола с международным участием. Ростов н/Д, 2016. 224 с.

16. Алексеев Н.Н. Русский народ и государство. М., 2003. 635 с.

17. Касавин И.Т. Социальные технологии. Теоретические концептуализации и примеры // Общественные науки и современность. 2012. № 6. С. 100 – 111.

18. Мамычев А.Ю., Качурова С.В., Шестопал С.С. Социокультурные (архетипические) основы трансформации публично-властной организации: формы и направления. // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 375-380.

19. Shestopal S.S., Lyubashits V.Y., Astakhov V.V., Pismennaya E.E., Ryazantsev S.V., Fedulov A.M., Barsukov P.V. Features of Building Control Systems Sub-locality in Modern Russia // International Review of Management and Marketing. 2016. Т. 6. № S1. С. 78-83.

20. Мамычев А.Ю., Уханов А.Д. Социокультурное измерение институциональных и функциональных характеристик публично-властных отношений. // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2017. Т. 9. № 3 (38). С. 144-155.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ № МД-6669.2016.6

Статья поступила в редакцию 13.11.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ ТРАНСФОРМАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГОСУДАРСТВЕННО-ПРАВОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ И ПОЗНАНИЯ

© 2017

Мамычев Алексей Юрьевич, доктор политических наук, заведующий кафедры
«Теория и история российского и зарубежного права»

Мордовцев Андрей Юрьевич, доктор юридических наук, профессор кафедры
«Теория и история российского и зарубежного права»

Шестопал Сергей Станиславович, кандидат юридических наук, доцент кафедры
«Теория и история российского и зарубежного права»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя 41, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru)*

Аннотация. Специфику правового мышления России невозможно раскрыть без учета как конкретно-исторического развития российского права, так и социокультурных условий трансформации последнего. Становление правовой идентичности отечественной правовой системы происходит со времени появления первого закона Древней Руси (Русской Правды), в котором, формируются ключевые юридические понятия, которые прочно входят в правовую культуру российского общества. В настоящее время в научно-исследовательской практике происходит актуализация проблематики национальной правовой и политической идентичности, специфики национальной правовой системы и самобытных векторов ее развития. Исследование определенных аспектов правовой ментальности, фиксация понятия «правовой (юридический) менталитет» в категориальном аппарате общей теории права и государства позволит значительно расширить горизонт понимания особенностей становления, динамики и функционирования отечественной правовой системы, обнаружить скрытые смыслы и ресурсы развития российского государства. Сторонники этикетического позитивизма не вовлекают этическое измерение в правовую реальность, тогда, как их оппоненты (представители естественно-правовых доктрин, исторической школы права и др.) огромное значение придают именно морально-нравственной легитимации позитивного права, ищут самые разные точки соприкосновения для этих социальных норм, выявляют противоречия и т.п. Внутри религиозно-традиционного подхода среди правоведов сохраняется дискуссия, по вопросам отождествления духовной и религиозной культуры и жизни общества; о недопустимости теоретико-методологического расширения самого объема категории «право»; различение же права и закона «абсолютизируется», в котором право утрачивает целый ряд институционально-формальных признаков. Исследование макропроцессов отечественного правового пространства потребовало методологии, способной выявить сложнейшие комплексные феномены правового сознания – ментальность правового уклада России, архетипические образы русского правового духа

Ключевые слова: Право, правовая система, правовая идентичность, правовое мышление, правовой менталитет России, политическая идентичность, глобализация, либерализм, консерватизм, власть, государство, институты, культура, общество.

SOCIO-CULTURAL BASES OF TRANSFORMATION OF THE NATIONAL STATE ORGANIZATION: LEGAL PROBLEMS OF UNDERSTANDING AND COGNITION

© 2017

Mamychev Alexey Yurievich, Doctor of Political Sciences, PhD. Legal Sciences,
Head of “Theory and History of Russian and international law”

Mordovtsev Andrey Yuryevich, Doctor of Law, Professor
of “Theory and History of Russian and international law”

*Vladivostok State University of Economics and Service
(690014, Gogolya 41, Vladivostok, Russia, e-mail: aum@yandex.ru)*

Shestopal Sergey Stanislavovich, PhD in legal sciences, associate professor of the Department
of “Theory and History of Russian and international law”

*Vladivostok State University of Economics and Service
(690014, Gogolya 41, Vladivostok, Russia, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru)*

Abstract. The particularity of the legal thought of Russia it is impossible to develop without taking into account the specific historical development of the Russian law and socio-cultural conditions of the transformation of the latter. The formation of the legal identity of the national legal system is the first law of Ancient Rus (Russian Truth), which formed the key legal concepts that are important in the legal culture of Russian society. Currently in research and practice mainstreaming of national legal and political identity, the specifics of the national legal system and distinctive vectors of its development. Study of certain aspects of the legal mentality, the fixation of the notion of “legal (legal) mentality” in the categorical apparatus of the General theory of law and state will greatly expand the horizon of understanding of formation, dynamics and functioning of the national legal system, to detect hidden meanings and resources development of the Russian state. Etaticheskogo supporters of positivism do not involve the ethical dimension of legal reality, then, as their opponents (representatives of the natural law doctrines of the historical school of law etc.) is of huge importance that is the moral legitimation of positive law, looking for a variety of points of contact for these social norms reveal contradictions, etc. Within the religious-traditional approach among legal scholars, there remains the discussion on the identification of spiritual and religious culture and society. the inadmissibility of theoretical and methodological expansion of the scope of the category of “law”; the same distinction of law “absolutized” in which the right loses a number of institutional and formal characteristics. The study of macro-processes of the domestic legal space required a methodology capable of detecting complex phenomena of legal consciousness – the mentality of the legal structure of Russia, the archetypal images of the Russian legal spirit

Keywords: law, legal system, legal identity, legal thinking, legal mentality of Russia, political identity, globalization, liberalism, conservatism, government, institutions, culture, society, political system, rights, state evolution, institutions, traditionalism, politics, postmodernism, socio-cultural transformations.

Постановка проблемы. Конституция Российской Федерации гласит, что человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, уважение и защита прав и свобод человека и гражданина - обязатель-

ство государства. Это официальное отношение современных российских государственных прав человека и их место в государственной системе и правовой стране. Это отношение, конечно, изменилось за годы реформ.

Однако трансформация российского государства по-прежнему далека от целей, которые ему были даны вначале, и не секрет, что Декларация Конституции является более целевыми идеями, чем реальность. Написанные в Конституции и других законах, правилах и принципах на практике практически являются пустым заявлением, а граждане, права которых были нарушены государственными органами и должностными лицами, трудно достичь справедливости и исполнения их законных требований.

Права человека по-прежнему не являются важным фактором национального развития. И это в значительной степени особый тип российского правового мышления, проявившийся с момента рождения российского государства. Характеристика российского правового мышления и его развитие и будут рассмотрены в этой работе.

Специфика правового мышления России невозможно раскрыть без учета как конкретно-исторического развития российского права, так и социокультурных условий трансформации последнего.

Становление правовой идентичности отечественной правовой системы, очевидно, долгий и неоднозначный процесс. Со времени появления первого закона Древней Руси (Русской Правды) формируются уже ключевые юридические понятия, которые прочно входят в правовую культуру российского общества. Например, под «законом» понимается вся правовая система, словом «суд» обозначается - поведение дела, «негодование» - нарушение закона, «клепати» - обвинять. Такие термины, как «действие», «осторожность», «вердикт» и «аргумент», сохранили совпадение с их современным пониманием. Вообще языковая культура является фундаментом любой правовой системы.

Становясь на путь независимого исторического развития гораздо позже многих европейских стран, российская правовая культура в тоже время не попала под полное влияние классических форм западноевропейской цивилизации, не испытывали тотального влияния античной культуры, включая ее юридические традиции. Римское право, ставшее основой, европейской правовой культуры и нравственности было во многом неизвестно русским князьям. Влияние Восточной Римской империи - Византии, столь глубокое в других областях общественной жизни, не было значительным в области права, даже с учетом так называемого «периода Хроники» (X-XVII столетия).

Это начальный период развития российского законодательства, существенной чертой которого стало доминирование в будущем распространности в юридической сфере традиционных этических принципов правового этикоцентризма.

Например, большинство западноевропейских исследователей считают, что русский народ существовал в царстве свободы по-своему - через истину внутри, а не извне, формировал собственные (специфические, самобытные) институты государственно-правового регулирования. Такой позицию разделяют и многие современные исследователи юристы. В.Н. Синюков отмечает, что ценность права в отечественной ментальности не в том, чтобы обеспечить формальную строгость законности, а в осознании его идентичности с глубоким пониманием духовно-нравственной жизни и народного быта [1, с. 158].

В настоящее время в научно-исследовательской практике, под воздействием глобализации и процессов правовой унификации и социально-политической типизации, обуславливающих цивилизационные риски и угрозы, происходит актуализации проблематики национальной правовой и политической идентичности, специфики национальной правовой системы и самобытных векторов ее развития.

Эти тенденции просматриваются в обилии научных публикаций: в работах А.М. Величко, В.Ю. Верещагина,

В. А.Г. Дугина, А.А. Королькова, Т.В. Кашаниной, А.Н. Кольева, В.Я. Любашица, О.В. Мартышина, А.И. Овчинникова, В.Н. Синюкова, А.В. Сергина, М.Б. Смолина, В.В. Сорокина, О.И. Цыбулевской и др. посвящены изучению российской государственно-правовой идентичности [1-13]. Конечно же, все авторы особое внимание в исследованиях идентичности уделяют особое внимание вопросам существования, формирования и развития российского правового менталитета.

Имплицитно возникает вопрос и об обновлении теоретико-методологических принципов правовопознания. Понимание того, что «право – это не только набор установленных или признаваемых норм и требований, но также разновидность повторяющегося и устойчивого общения, в котором его участники обмениваются определенными пристрастными суждениями, ...поддерживают дух законопослушности и добропорядочной гражданственности», что любой принятый, введенный в действие и действительно работающий кодекс законов или властный институт (президент, присяжных заседателей и т.п.) есть своеобразный слепок, концентрат интеллектуальных и моральных взглядов общества в данный период, результат эволюции, сложного переплетения множества факторов, определяющих национальную традицию права [8].

Исследование определенных аспектов правовой ментальности, фиксация понятия «правовой (юридический) менталитет» в категориальном аппарате общей теории права и государства позволит значительно расширить горизонт понимания особенностей становления, динамики и функционирования отечественной правовой системы, обнаружить скрытые смыслы и возможности (собственные ресурсы) развития российского государства. Внутри правового менталитета находят себя различные оппозиции – рассудочное и эмоциональное, индивидуальное и общественное, рациональное и иррациональное, собственное и «заёмное», национальное и интернациональное, символическое и ценностное и т.д. С его помощью не только толкуют национальные и цивилизационные юридические и политические трафареты, но и стремятся выявить принадлежащие тому или иному социуму, этносу, нации образ и логику правового мышления, аксиомы правосознания, отзывчивость к чужому опыту, готовность ассимилировать новые социально-правовые и политические ценности и др [14-16].

Возникающие на уровне научных интуиций разнообразные фрагменты ментального измерения российского права встречаются в гуманитарной литературе уже достаточно давно. «Не я виноват, – писал В. Ключевский, – что в русской истории мало обращают внимание на право: меня приучила к тому русская жизнь, не признававшая никакого права». А.Герцен рассматривал неуважение к праву как историческое преимущество русского народа, свидетельство его внутренней свободы и способности построить новый мир [14]. Русские анархисты считали право, наряду с государством, инструментом прямого насилия и т.д.

Правопонимание в современной России: формирование нового дискурса. В правоповедении нет вопроса более сложного с одной стороны, и более обсуждаемого с другой, чем проблема правовопонимания, что, в общем то и понятно: от того или иного подхода к сущности права зависит содержание и формы правотворческой деятельности, специфика толкования права, критерии оценки правоприменительного процесса и его результатов и др. Заметим и то, что от того, какой тип правовопонимания «исповедуется» тем или иным исследователем напрямую зависит и степень вовлеченности моральных (и шире – духовных) аспектов в конструируемый им юридический мир.

Так, сторонники этического позитивизма не вовлекают этическое измерение в правовую (точнее, государственно-правовую) реальность, тогда, как их оппоненты (представители естественно-правовых доктрин, истори-

ческой школы права и др.) огромное значение придать именно морально-нравственной легитимации позитивного права, ищут самые разные точки соприкосновения для этих социальных норм, выявляют противоречия и т.п.

Например, Г. Кельзен пишет: «Тезис о том, что право по своей природе морально, т.е., что лишь моральным социальный порядок есть право, отвергается чистым учением о праве... Ведь считается само собою разумеется, что собственный государственный принудительный порядок есть право... А раз собственный принудительный порядок есть право, то, согласно приведенному тезису, он должен быть также и моральным... Ведь правоведение вовсе не должно заниматься легитимацией права, оно вовсе не обязано оправдывать изучаемый и описываемый им нормативный порядок – ни с помощью абсолютной, ни с помощью относительной морали.

Принципиально иных позиций придерживались русские правоведы, создавшие классический (для России) дискурс права: от Илариона до И.А. Ильина и Н.М. Коркунова именно моральное (в православно-христианской или светской интерпретации этого феномена) измерение права, закона, «правосудности» и является основным предметом философско-правового изучения. Как соотносится Закон и Благодать в православном мире [5]? Что есть «Правда» как традиционный правообразующий и сложный по природе синкрет истины, морали, справедливости? Эти вопросы, весьма «замыленные» советской юридической мыслью и отвергаемые (как «юридические химеры») современными либерально или позитивистски ориентированными правоведом, в переходный период развития российского государства и права, в контексте поиска новой парадигмы все же дают о себе знать, получают свое отражение, правда, еще в немногочисленных монографиях и научных статьях, авторы которых, в целом, разделяют мнение Л.А. Тихомирова о том, что «в подкладке учреждений, искусств, верований, политических правительств каждого народа находятся известные моральные и интеллектуальные особенности, из которых вытекает его эволюция» [8].

Ясно, что рассмотрение различных, пусть даже конкурирующих типов правопонимания, способов осмысления юридической, политической, духовной сфер социума – это, в методологическом плане, необходимые смыслообразующие моменты магистрального для современной юридической науки процесса культурной идентификации национального права.

В теоретико-методологическом ракурсе современное российское правоведение, переживая отказ от теоретико-методологического монизма, «изживая» господство марксистско-ленинской доктрины, на самом деле (при их многообразии), замкнулось на двух типах правопонимания – позитивизме (который весьма часто обозначают как «нормативизм») и проблемах естественного права, – ограничив, таким образом, свой предмет. Право, мораль, идеология, «национальная идея», правовая политика редуцируются к одному из двух начал (воле государства, властных элит, классов или к «природным», неизблемым правам человека), представляются в качестве продуктов исключительно рационального обсуждения, исключительного конструирования или договора.

Иные позиции либо игнорируются, либо подвергаются весьма жесткой критике. Однако именно духовно-культурологическое измерение правовой системы, рассмотрение ее сквозь призму основных компонентов глубинной этно-национальной инварианты, с одной стороны, позволяет выявить природу и особенности процесса социализации позитивного права, его фактическую легитимность, специфику включения юридических форм (как собственных, так и инокультурных) в постоянно развивающийся общественный организм, а с другой – увидеть и изучить те социокультурные факторы, в силу которых право в процессе позитивации, часто теряет свою (собственно юридическую) сущность и логическое

содержание, перестает быть нормативно-институциональным выразителем и носителем идей, представлений о справедливости, ответственности, обязанности, о возможном и должном поведении индивидов и их групп в конкретном социуме и др.

На принципиальную возможность такого рода ситуации указывали и некоторые российские правоведы, считающие, что по мере развития законодательства, его изменения (особенно, в условиях правовой системы переходного периода, в контексте ее типологических характеристик) противоречия между правом, законом и национальными нравственными установками только углубляются. «Нравственное значение закона ослабляется и утрачивается в массе законных статей и определений, нагромождаемых в непрерывной деятельности законодательной машины, и напоследок самый закон в сознании народном получает значение какой-то внешней силы, неведомо зачем ниспадающей и отовсюду связующей и стесняющей отправление народной жизни».

Заметим, что бывают также случаи, когда основанные на подлинно народной духовной матрице нравственные идеалы, деловые обыкновения оказываются более прогрессивными, чем навязываемые, «продавливаемые» правительственной властью нормативно-правовые акты (например, в период петровского реформирования). В этой ситуации именно моральные нормы, а также сопряженные с ними народные обычаи, традиции, привычные формы поведения оказываются (пусть и неправовыми), но, очевидно, стабилизирующим фактором, компонентом духовной сферы жизни общества, в какой-то мере, сдерживающим реформаторские устремления и корректирующим волюнтаризм их субъектов.

Правда, Н.М. Коркунов отмечает и иной вариант, когда «право создается не старыми народными обычаями, а сильной правительственной властью, не связанной безусловным подчинением народным воззрениям, законодательство может, наоборот, исходить из нравственных понятий, далеко опережающих собой общий уровень нравственного развития данного общества», но, очевидно, что это есть нечто иное, как «идеал идеалов», феномен, весьма редко встречающийся в мировой истории, хотя бы в силу того, что при такой ситуации законодатель должен быть «над -» или «вненациональным» субъектом правовой жизни, носителем принципиально отличающихся от общих, принятых в конкретном социуме нравственных правил, которые могут стать и ориентиром повышения народной нравственности, источником изменения национального юридического мировоззрения и содержания правовой ментальности. [15] Все это, конечно, хорошо и весьма заманчиво, но только как весьма «затеоретизированная» гипотеза (откуда же можно «взять» такого законодателя, «свободного» от моральных, религиозных и прочих социальных установок?).

Ясно, что в современной российской теории права просто не могло не возникнуть стремления к поиску некоего «третьего пути» в сфере правопонимания и оно (вначале весьма «робко») появилось (наверное, некой отправной точкой здесь стала вышедшая в 1994 г. монография В.Н. Синюкова «Российская правовая система») [1]. Хотя, в общем то, пока не так много работ, авторы которых стремятся преодолеть позитивистско-юстициалистскую коллизию и вовлечь в исследования различные, прежде всего, духовно-культурные аспекты национального юридического (как, впрочем, и политического) бытия.

Под сомнение поставлены многие методологические постулаты, принадлежащие как диалектико-материалистической теории права и государства (сопряженному с ней юридическому экономизму), так и схожим, но все же, несколько отличающимся естественно-правовым концепциям (классическим и современным), а также конкурирующим с ними нормативистски-позитивистским доктринам.

В итоге, к настоящему времени, на «фронте борьбы» различных типов правовопонимания, как представляется, обозначились две, видимо, одинаково непродуктивные (как в теоретическом, так и в практическом планах) теоретико-методологические крайности, которые при всем их содержательном различии все же «укладываются» в следующее суждение М.О. Меншикова: «К сожалению, у нас история идет судорожными скачками: государственность наша то бесконечно отстаёт от новых условий, то катастрофически спешит к ним приспособиться, и в результате создаются события там, где достаточно было бы простого хода вещей», т.к. такого рода «схему развития», естественно, можно отнести не только к русскому государству, но и к отечественному праву и, конечно же, к российской юридической науке.

Итак, к первой такой «крайности» следует отнести получившую распространение в последние три-четыре года борьбу с так называемыми «юридическими химерами», т.е. появлением в правоведении новых категорий, терминов, концептуальных подходов. Включившиеся в эту борьбу исследователи (И.Ю. Козлихин, Е.Б. Хохлов и др.) упрекают ряд авторов в излишнем увлечении современными философскими доктринами (герменевтикой, феноменологией, синергетикой, теорией систем и т.п.), что, конечно же, приводит к возникновению новых понятий, концептуальных подходов и что еще более «страшно» пересмотру имеющихся в специальной литературе оценок, позиций в сфере теории государства, теории права (юридической догматики, юридической социологии и др.) [8].

Причем, чаще всего, трудно понять каких же теоретико-методологической позиций придерживаются сами «антихимеристы», этому либо мешает излишне критический пафос их статей (в полемическом пылу забывают обозначить собственные теоретико-методологические пристрастия!), либо эти авторы намеренно «скрывают» свои философские симпатии, хотя возможно и то, что пока они сами находятся в методологическом поиске.

Ясно, однако, что «интернационализация» российской юридической науки, подобно например, «общей философии» и «общей социологии» (за которую ратует, например, проф. И.Ю. Козлихин) неизбежно приведет к расширению методологической основы отечественной теории права и государства, т.к. знакомство с имеющимися место, например, в западной традиции философскими, политологическими, социологическими и иными доктринами как раз и вызовет тот «методологический соблазн», за который «борцы с юридическими химерами» в праве как раз и подвергают критике некоторых, может быть, в большей степени философски или социологически продвинутых исследователей [14-22].

Примерно в этом же контексте полемизирует в последние годы и проф. О.В. Мартышин, который одинаково «беспощаден» (конечно, в научном плане) и к представителям либерального («либертарного») направления юридической мысли (ссылаясь на работу П. Селфа объявляет их «экстремистами от либерализма»), и к исследователям прямо противоположного направления – православной теории права (В.В. Сорокину, А.М. Величко, Н.А. Нарочницкой и др.) [14-16]. Причем, даже более умеренным консерваторам (или вовсе не консерваторам) от него тоже «досталось» [6].

Так, Г.В. Мальцева за такую, казалось бы «невинную» фразу, сделанное в ходе научной полемики замечание или предположение о том, что «рационализация права, как ее понимал, например, М. Вебер, на протяжении множества столетий методично вытрапливала жизненный смысл правовой системы» и что «путь к обновлению российского права лежит через религиозное возрождение», О.В. Мартышин «подозревает» стремления «клерикализировать» правовую теорию, вытеснить из нее рациональные формы познания [5].

Можно, конечно же, и продолжить, но необходимо остановиться и на второй «крайности» в современной

российской теории права. К ней стоит отнести, очевидно, излишнюю гиперболизацию православного компонента в дискурсе национального права. Вообще, актуализация православных, религиозно-нравственных оснований права в современном российском правоведении, безусловно, позволяет в значительной мере продвинуться в решении проблемы идентификации российского права, понять особенности отечественной правовой культуры, ее место и роль во всемирном историческом процессе (в этом плане работы А.М. Величко, Р.С. Байниязова, В.А. Цыпина и др. имеют определенное юридико-культурологическое значение). Однако в последние годы на этом пути наметились, как нам кажется, и некоторые «перегибы» (и здесь показательным вышедшее в 2007 г. монографическое исследование В.В. Сорокина «Понятие и сущность права в духовной культуре России»)[16].

Отметим некоторые весьма дискуссионные и, в общем то, типичные для правоведов, придерживающихся принципов религиозной традиции моменты:

а) отождествление духовной и религиозной культуры и жизни;

б) очевидно, недопустимое в теоретико-методологическом плане расширение самого объема категории «право», когда не только «право и нравственность неразличимы ни по предмету, но по источнику происхождения», но и в качестве «составляющих Право компонентов» выделены, ни много, не мало «Бог, Народ, Православная Церковь, Государство, Правда, Православная вера, Законодательство...»;

в) различение права и закона доводится в буквальном смысле до «абсолютного», в итоге право просто утрачивает ряд имманентных институционально-формальных признаков.

Этими положениями, естественно, не исчерпываются возражения против такого рода подходов к пониманию права. В целом, на методологическом уровне, наблюдается некий «замес»: смешаны два, имеющие свои особенности и точки соприкосновения, но все же принципиальным образом различающиеся «культуральных тропы»: научное познание (наука) и религиозное мироощущение, мирозерцание (религия). Хотя, выделение культуроосновной роли русского Православия, осмысление его в качестве одного из важнейших источников российской правовой системы имеет огромное значение, т.к. позволяет, кроме всего прочего, преодолеть тенденции универсализации прав человека, нивелирование национальных политико-правовых констант и т.п.

В заключение, обратим внимание на то, что поиск новых эвристических ориентиров в рамках проблемы правовопонимания, а точнее осмысления национальной правовой реальности следует вести что называется «где-то посередине», здесь важно преодолеть (конечно же, взяв все методологически полезное) обозначенные выше теоретические позиции, отказаться от иных идеологических фетишей и выйти в весьма широкое поле и, как представляется, весьма продуктивное поле культурно-исторического направления в современной теории права и государства. Исследование макропроцессов отечественного правового пространства требует выработку методологии, способной выявить сложнейшие комплексные феномены правового сознания – ментальность правового уклада России, архетипические образы русского правового духа.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Синюков В.Н., Российская правовая система. Издательство Норма, Москва, 2010, 672 с.
2. Макаренко В.П. Российский политический менталитет // Вопросы философии. 1994. № 1.
3. Максимов С. И. Правовая реальность: опыт философского осмысления. Харьков, 2002. 289 с.
4. Мамычев А.Ю., Шестопал С.С. Права человека и публично-властная организация в XXI веке: социокультурный анализ. // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 262-266.

5. Мамычев А.Ю., Тимофеева А.А., Филиппова М.К. Проблемы теории и истории российской государственности. Москва, 2017.

6. Мамычев А.Ю., Мордовцев А.Ю. Легитимность публичной власти в современной России: особенности понимания социокультурных оснований. // История государства и права. 2016. № 21. С. 49-54.

7. Мамычев А.Ю., Безматёрных Т.А. Насилие и властные институты в российской политико-правовой реальности. Мордовцев А.Ю. // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2016. Т. 8. № 4 (35). С. 18-26.

8. Мордовцев А.Ю., Мамычев А.Ю. Правовой менталитет как основание исследования национального права и публично-властной организации в XXI веке. // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 444-447.

9. Качурова С.В., Качуров Е.В., Шестопап С.С. Присутствие религии в евразийском социуме. // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2016. Т. 8. № 4 (35). С. 195-204.

10. Мамычев А.Ю., Шестопап С.С. Консервативные политические платформы трансформации публично-властной организации на евразийском пространстве // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 3 (16). С. 237-241.

11. Shestopal S. S., Oleynikov S. N. Theoretical foundation of human rights: J. Maritain philosophy of natural law. / Journal of Scientific Research and Development, 3 (6) 2016, Pages: 96-103.

12. Шестопап С.С., Олейников С.Н., Мамычев А.Ю. Философия естественного права Жака Маритена как теоретический фундамент прав человека. // Юридические исследования. — 2016. - № 11. - С.45-59.

13. Яковлюк И.В., Мамычев А.Ю., Шестопап С.С. Европейский союз сквозь призму имперской модели власти. // Право и политика. 2016. № 12. С. 1473-1481.

14. Мамычев А.Ю., Качурова С.В., Шестопап С.С. Социокультурные (архетипические) основы трансформации публично-властной организации: формы и направления. // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 375-380.

15. Shestopal S.S., Lyubashits V.Y., Astakhov V.V., Pismennaya E.E., Ryazantsev S.V., Fedulov A.M., Barsukov P.V. Features of building control systems sub-locality in modern Russia // International Review of Management and Marketing. 2016. Т. 6. № S1. С. 78-83.

16. Сорокин В.В. Понятие и сущность права в духовной культуре России. Монография / В. В. Сорокин. Москва, 2007.

17. Мамут Л.С. Правосознание // Общественное сознание и его формы / Под ред. В.И. Толстых. М., 1986. 448 с.

18. Мамут Л.С. Стратегия взаимодействия государства и гражданского общества в условиях современной России // Государство и право на рубеже веков. Проблемы теории и истории: Материалы Всероссийской конференции. М., 2001. 216 с.

19. Levinson D. National Characters: The Study of Modal Personality and Sociocultural Systems // The Handbook of Social Psychology. 1969 (1954) Vol.4.

20. Maine H.S. Ancient Law: Its Connection with the Early History of Society and Its Relation to Modern Ideas. Boston, 1985.

21. Moor Jr. B. Social Origins of Dictatorship and Democracy. L., 1996.

22. Fuller L. The Morality of Law. New Haven, Conn., 1964.

Статья поступила в редакцию 24.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

**Работа выполнена при финансовой поддержке
гранта Президента РФ № МД-6669.2016.6**

УДК 342:321.01

РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННОСТЬ КАК ОСОБЫЙ ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ И ПРАВОВАЯ МЕНТАЛЬНОСТЬ

© 2017

Мордовцев Андрей Юрьевич, доктор юридических наук, профессор кафедры
«Теория и история российского и зарубежного права»

Мамычев Алексей Юрьевич, доктор политических наук, заведующий кафедрой
«Теория и история российского и зарубежного права»

Шестопал Сергей Станиславович, кандидат юридических наук, доцент кафедры
«Теория и история российского и зарубежного права»

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса
(690014, Россия, Владивосток, ул. Гоголя 41, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru).*

Аннотация. Происхождение и формирование российской политической правовой ментальности являлось сложным историческим процессом. Самобытность развития России и её менталитета, выраженная в естественных или интуитивных, его инстинктивное самосохранение, приводит к тому, что влияние внешних факторов не имело определяющего влияния на развитие национального правового порядка. Ключевое значение отводится государственной власти в России, её авторитету и влиянию на развитие и формирование правового менталитета. На современном этапе развития российского государства ставится приоритет на поиске смыслов которые позволяют сформулировать национальную идею России. Это приводит к активизации исследователей, сфокусированных на изучении национальной, правовой российской идентичности; стимулировало внимание (а не отрицание) к собственно российской (в конгломерате её этнических составляющих) ментальности, позволило и поддержало рассмотрение национальной самобытности, её преимуществ и проблем. Теоретико-методологической основой работы выступили отечественные и зарубежные исследования политологов, социологов и правоведов. В работе используются мировоззренческие (феноменологический, социокультурный, системный и др.), общенаучные (анализ, синтез, аналогия и др.), а также частнонаучные (историко-политический, метод политического моделирования) подходы и методы. Данная работа посвящена поиску и попыткам понимания происхождения, формирования и становления национальной государственности правового менталитета россиян (сформированного её этнической мозаикой) в процессе эволюции российской государственности. В работе рассмотрены коллизии западной и российской правовых систем, возможности, перспективы и катастрофы, связанные с вестернизацией русского права, а порою его гармонизации с западными ценностями. Особое внимание как всегда привлекает проблема постоянной востребованности авторитетной (не авторитарной), сильной власти в РФ.

Ключевые слова: Право, правовая система, правовая идентичность, правовое мышление, правовой менталитет России, правовая ментальность, политическая идентичность, глобализация, либерализм, консерватизм, власть, государство, институты, культура, общество.

RUSSIAN STATEHOOD AS A PARTICULAR CIVILIZATIONAL AND LEGAL MENTALITY TYPE

© 2017

Mordovtsev Andrey Yuryevich, Doctor of Law, Professor of the Department
of Theory and History of Russian and international law

Mamychев Alexey Yurievich, Doctor of Political Sciences, PhD. Legal Sciences,
Head of the Department of Theory and History of Russian and international law

Shestopal Sergey Stanislavovich, PhD in legal sciences, associate professor of the Department
of Theory and History of Russian and international law

*Vladivostok State University of Economics and Service
(690014, Russia, Vladivostok, Gogolya 41, e-mail: ss.shestopal@yandex.ru).*

Abstract. In the origin and historical formation of the Russian political legal mentality was a complex of different historical processes. The uniqueness of Russia's development and its mentality, expressed in natural or intuitive, its instinctive self-preservation, leads to the fact that the influence of external factors did not have a decisive influence on the development of the national legal order. The key role is given to the state power in Russia, its authority and wobble for the development and formation of the legal mentality framework. Nowadays governing elites are managing to formulate the national idea of Russian statehood. Naturally, this led to the intensification of researchers focused on studying the national, legal Russian identity; stimulated attention (and not denial) to the actual Russian mentality (in the conglomerate of its ethnic components), allowed and supported the consideration of national identity, its advantages and problems. This work is devoted to the search and attempts to understand the origin, formation and establishment of the national state legal mentality of Russians (formed by its ethnic mosaic) in the process of evolution of Russian statehood. The work considers collisions of the Western and Russian legal systems, opportunities, prospects and catastrophes associated with the Westernization of Russian law, and sometimes its harmonization with Western values. Particular attention is as always attracted to the problem of the urgent demand of authoritative (not authoritarian), strong power in Russia.

Keywords: law, legal system, legal identity, legal thinking, legal mentality of Russia, political identity, globalization, liberalism, conservatism, government, institutions, culture, society, political system, rights, state evolution, institutions, traditionalism, politics, postmodernism, socio-cultural transformations.

«Секрет перемен состоит в том,
чтобы сосредоточиться на создании нового,
а не на борьбе со старым»

Сократ

История зарождения российского правового менталитета.

Происхождение и формирование российской политической правовой ментальности происходило в сложный исторический момент. Древняя Русь, на подъеме развития собственной государственности, объединения земель и только что принявшая христианство, выбрав при

этом его Византийскую ветвь, имела высокий культурный уровень, что многократно отмечалось учеными. Так Э. Аннерс пишет, что «уровень права Древнерусского государства в целом соответствовал уровню правового развития Англии и Скандинавии того времени».

Но далее Русь столкнулась с падением этого «образа», государства влияние которого на формирование государственных структур Руси невозможно переоценить. Естественно, это привело к изоляции церковных, государственных и правовых учреждений Древней Руси, законсервировала на некоторое время патриархальные

основы в их структуре, и, как следствие, в правовой культуре русского народа. А далее и сама Русь переживает тяжелейшие времена – междоусобицы, татаро-монгольское нашествие... И возрождается почти через три века в государстве Московском, воплощая в своей государственной структуре частичны сохраненные традиционно патриархально миссионерские традиции, частично новые, адаптированные к структуре момента. Возникший контраст, вызванный изоляционной консервацией традиций, замечают и западные историки права: «правовая система России в XIV–XV вв. уже представляет собой разительный контраст с государственным законодательством Западной Европы... Даже когда царь Алексей Михайлович издал в 1649 году свое Уложение, стало ясно, насколько значительно русская техника законодательства отставала от западноевропейской» [1, с 246, 2-8].

История права полна различных противоречивых суждений о истории государства Российского и его менталитете как внутри самого государства (контраст взглядов Соловьёва и Гумилева на проблему преемственности или непрерывности развития государственности на Руси), так и на Западе. Как же могло отстать Российское право заслужить такое внимание и быть издано на немецком, французском, латинском и датском языках? А в XVIII и XIX вв. признавалось, что по уровню законодательных методов Соборное Уложение превосходило многие западноевропейские своды законов. «В 1777 г. Вольтер пишет, что получил немецкий перевод *российского Свода Законов* и начал переводить его на язык «варваров-французов» [1, с 192]. Французскую юриспруденцию Вольтер оценивал, как «смешную» и «варварскую», построенную на декретах папы и церковных нормах. Вольтер и его коллега даже внесли по 50 ливидоров в пользу того, кто составит уголовный кодекс, близкий к русским законам и наиболее пригодный для его страны». [1, с 193].

Самобытность развития России и её менталитета, выраженная в естественных или интуитивных, а может данных от рождения, его инстинктивное самосохранение, приводит к выводу о том, что влияние внешних факторов (войн, нашествий, природных катаклизмов и т.д.) не имело определяющего влияния на развитие национального правового порядка. С нашей точки зрения изучение российского правового менталитета должно базироваться на особых национальных чертах россиян – его своеобразной духовности, мироощущении и восприятии государственности. В данном контексте особенного рассмотрения требует вопрос о значении государственной власти в России, её авторитете на развитие и формирование правового менталитета (от Рюрика до Путина).

Роль и влияние власти на юридический менталитет России.

История государства российского - её прорывы и падения - свидетельствует о том, что ключевыми в ослаблении политической системы государства - распаде её структур, конфликтах социальных отношений, практически всегда были кризисы (порою личностные) политического центра. Начало XVII века – вырождение династии Рюриковичей, 1917 год – полнейший кризис власти империи. И тут же – появление Минина и Пожарского, а в 1613 приход династии Романовых, а 1920-21 годах победа большевиков – приводят к предотвращению распада и гибели государства, и возрождению и укреплению России на новом уровне. Но без сильной авторитетной (увы, временами переходящей в авторитарную) верховной власти государственная система России разваливается, российское общество перестаёт быть каким бы то образом управляемым.

При этом, как логически следует из таких взаимоотношений власти и общества – в России никогда не существовало объединенных гражданских организаций, образующих уравнивающую государственную власть *опозицию* – широко распространенный опыт противо-

весов партийных структур в западных парламентах. Эта правовая традиция россиян, исторически сложившаяся в правовом поле Российской государственности, также определяет юридическое мировоззрение народа: «сильное государство – слабое общество».

«Слаборазвитость (либо вовсе неразвитость) среднего уровня власти и учреждений, расположенных между самодержцем и несущим тяготы крестьянским населением, являлась важной особенностью Московского государства... русскому дворянству лишь в конце XVIII в. высочайшим указом Екатерины II было предоставлено право на самоорганизацию. Однако и это право вплоть до падения монархии распространялось лишь на местное самоуправление», – отмечает немецкий исследователь Г. Симон [2]. Служба русской аристократии в государственных структурах – что было совершенно традиционно в Российской Империи, по сути своей и являлась участием знати в управлении государством, но не только в силу их сословной принадлежности, что было традиционным в западных европейских странах, а ввиду востребованности нуждами Отечества. И посты в высших государственных структурах занимали наиболее достойные дворяне. Возможность созывать Земские Соборы говорит о том, что на были князья и бояре бесправны на Руси. Но в итоге это не привело к сплоченности и формированию аристократических сообществ (как это было в Великобритании), определяющих те или иные тенденции во внешней и внутренней политике страны. А дух дворянства не оказал определяющего влияния на *отечественную политическую и правовую культуру*. С точки зрения западных историков государства и права Российским олигархам была необходима некоторая самостоятельность по отношению к монарху, что могло быть обеспечено только *правом*, поскольку власть при том или ином монархе весьма недолговечна.

Если мерилom исторического цивилизационного развития считать этапы правового развития Западной Европы, то в этой метрике развитие России безусловно отставало. Так к концу XII века, в Англии, активно борющейся за полную независимость от Франции, Генрих II провел судебные реформы и присутствие присяжных стало неотъемлемой частью гражданского и уголовного процессов учреждается суд присяжных (явное влияние греческого и римского права), и заложил по сути основы так называемого Common Law, практикуемого ныне во всех англоязычных странах, а в 1215 году в Англии издаётся Magna Charta Libertatum, состоящая из 63 статей, законодательно регулирующих судопроизводство, налоги, различные феодальные повинности и сборы и т.д., а «Etablissements de St. Louis» появляется во Франции уже в 1269 году... Все эти законы принятые в Европе ведут к централизации власти (по сути отказываясь от так называемой «вотчинной монархии»). В то же время в Московской Руси со второй половины XII века и вплоть до Ивана IV продолжает существовать «вотчинная монархия», устанавливающая иную иерархию регулирования отношений между слоями общества. «Тип социальной связи оказывал существенное влияние на объем субъективных прав и обязанностей. Утверждение о том, что общество средневековой Руси является строго сословно-корпоративным, где сословия имеют ярко выраженные привилегии, закрепленные в праве, является научно несостоятельным. Фактическое неравенство было вызвано жизненным укладом и обстоятельствами, не связанными с правом» [3].

Российский правовой менталитет сформировался на фоне специального отношения народа к верховной власти - «царь батюшка», «барин вот приедет, барин нас рассудит», то есть в условиях господства государственнического принципа отечественной политико-правовой культуры. Поэтому сложнейшие хитросплетения межсословных правовых и экономических отношений строго регламентированные законами на Западе, растворились в российской правовой нигилистической менталь-

ности.

Мы присоединяемся к исследованиям российской государственности, утверждающим, что архетип юридической ментальности россиян кроется в *особенностях генезиса отечественной государственности*. Отметим еще раз о неприемлемости евроцентрической модели к совершенно другой структуре – Российской истории – что свидетельствует о неполноте этой модели. Приведем несколько доводов в поддержку этого утверждения

значительно большая плотность заселенности Европы естественным и традиционным путем привела к образованию различных независимых государственных образований: свободные города, графства и герцогства и прочие, имевшие различные формы правления, иерархии подчинения. Опять же в силу близости границ они все были связаны друг с другом, что порождало необходимость принятия регуляторных норм. В России со времен Древней Руси существовала лишь одна унифицированная форма правления – княжества. Существует множество доводов и фактов, оправдывающих существование такой формы единоначалия на Руси, среди них рельеф и климат, недружелюбное политическое окружение.

возникновение русского государства и права сопряжено с развитием их не как государства (*stato*) в подлинном смысле данной категории и не как права в естественно-правовом, формально-либертарном его понимании, а как *частного удела* – вотчины, где все отношения регулируются собственником по своему усмотрению, а права даруются, «жалуются» отдельным лицам либо целым социальным группам. Еще В.О. Ключевский отмечал, что «пространство Московского княжества считалось вотчиной его князей, а не государственной территорией: державные права их, составляющие содержание верховной власти, дробились и отчуждались вместе с вотчиной, наравне с хозяйственными статьями» [10, с. 341]. Так, в 1302 г. произошло знаковое событие, важное для утверждения взгляда на землю-удел (государство) как на свою частную собственность: переяславский князь Иван Дмитриевич завещал город Переяславль и волость вместе со всем населением, оброками и ловлями как свое частное владение, «как сундук с добром и платьем» Даниле Московскому. Очевидно здесь то, что значима была не только и не столько земля, города и другие ценности материального порядка, но произошло совершенно другое – задолго до установления «самодержавия и абсолютизма» создаются и постепенно закрепляются в реальной государственной практике, отражаются в массовом политико-правовом сознании прецеденты *приватизации* отдельными лицами, семьями или родами самой *государственной власти*. Последняя же, по нашему мнению, неизбежно сопровождается и *персонификацией ответственности* (перед Богом и потомками своими) за «судьбы Отчизны и простого, «мизинного» люда». Вообще, московские князья уже в XIV–XVI вв. довольно «просто» распоряжались вотчинами бояр, «перебирали» их земли, лишали их отдельных привилегий, отбирали в казну и т.д. Более того, Судебник Ивана III (1497 г.), Ивана Грозного (1550 г.) и даже Соборное Уложение 1649 г. не содержат четкого юридического (легального) определения «поместья» и «вотчины». На ментальном уровне отечественного политико-правового бытия подобная ситуация неизбежно «откликается» возникновением соответствующих юридических ценностей и установок, стереотипов, символов и ритуалов, что, несомненно, сопровождается формированием адекватной ситуации стиля правового мышления как на уровне городского, «интеллектуального» меньшинства (после всего сказанного будет вряд ли корректно называть его политической элитой), так и в рамках народной традиции, представленной «молчаливым большинством» (термин А.Я. Гуревича) соотечественников. И в этом смысле абсолютно точно, «что для российского менталитета власть – это дьявольская сила» [11];

закономерным финалом стал последующий этап взаимодействия российского общества и государственной (самодержавной) власти, начавшийся в 1547 г., когда торжественно совершился ритуально-символический по форме, но ментальный по сути и значению «чин венчания» Государя всея Руси Ивана IV на царствие. «Смысл церемонии заключался в том, что Иван IV «венчался» на царствие не сам по себе, а на «брак» со святой «невестой» Русью. Утверждалась следующая иерархия духовно-светского подчинения народа: наверху сам Бог, затем святая пара Иван Васильевич и Русь, которые являются «отцом и матерью» для своих детей – подданных (напомним, по «правде» равных перед ними)». А кто же между ними? Где национальная политическая, экономическая или военная аристократия, «рыцари» и «третье сословие»? Думается, что такой «средней», праводостойной и правосознающей, «скрепляющей» (по выражению Н. Эйдельмана) [12] силы, роль которой на Западе играло, например, третье сословие, в России не было, хотя бы уже потому, что она просто не вписывалась в систему координат традиционного российского юридического и политического миропонимания и мироощущения, не отвечала социально-психологическим установкам большинства россиян. Благодаря же слабой структурированности социума, известной его социально-политической инерции, правовой «размытости» индивида в общинной среде, интересы, «помыслы» *целого* в России всегда представляла и представляет верховная власть – зовется ли она царской, партийной, президентской или какой-либо еще. В определенный исторический период в России сформировалось весьма специфическое (по сравнению с имеющимися европейскими аналогами) деспотическое самодержавие, которое в тех или иных формах продержалось вплоть до 1917 г., а если говорить о государственно-правовом режиме, то, возможно, и значительно дольше. И вновь возникает мысль о преемственности государственного устройства через сохранение национального юридико-политического типа на глубинном архетипическом уровне, идентичность которого настолько устойчива, что не может быть «стерта» даже в ходе самых, казалось бы, радикальных преобразований.

Сравнительный анализ генезиса российского и западноевропейского менталитета.

Основной и побудителем образования сословий в старой Европе был феодализм, которого не было в России. Основанные на защите и доверии взаимные отношения между властителем и вассалом, при которых властитель предоставлял защиту, а вассал обещал хранить верность, противоречили духу московского самодержавия. Московский князь и царь, хотя и требовал подчинения и клятвы в верности, сам никогда не давал никаких клятв своим подданным. Принцип взаимности, включавший в себя на Западе также и право сопротивления, не согласовывался с московским самодержавием, по представлению которого господство исходило лишь из одного полюса, поэтому даже могущественные бояре оставались холопами. Самодержавие не терпело никакой самоорганизации аристократии на основании собственного права, не допускало и автономии городов» [13].

Первые реформы западного типа, проводимые Петром I рассматриваются зачастую как *радикальный поворот* государственной систем от патриархальной традиции, попытка слома существующей юридической системы и уложений, а следовательно попытка перестройки мировоззрения российского народа – от боярства, до крестьян. «В нашем массовом сознании просто укоренён стереотип: все блага и вообще крупные начинания в российской истории связывать с именем и царствованием Петра I... Представляется, что это был лишь очередной шаг в деспотическом стремлении власти регламентировать, подчинить единому распорядку всю жизнедеятельность общества». Петр I решительно изменил структуру как государственной власти, так и самого закона. Основными источниками права стали

разнообразные уставы, постановления и другие нормативные акты государственных учреждений. Тем самым произошло изменение характера права. Здесь следует отметить широкое включение правовой формы закона. В.Н. Синюков [13], рассматривая эту эпоху, говорит не о прогрессе отечественного права, а о деградации юриспруденции, неопределенности и нечеткости речи в результате прямого заимствования шведского и немецкого права. Проявлениями такого рода правовой культуры стало множество конфликтов, спровоцированных неудачными, непроработанными действиями власти (основанными на поспешности реформ), что привело к расколу и противостоянию сторон, то есть государства и общества. Такого рода раскол невозможно подавить взаимоуступками и переговорами, это только углубляет противоречия и усиливает амбиции сторон. Такой раскол можно лишь подавить. Здесь и возникает чисто русское понимание «свободы» – полное освобождение от каких-либо ограничений («воли») одной стороны, и по сути «признание только собственного права на выбор и отказ другим в таком праве». Сон разума порождает чудовищ, а сон права порождает произвол.

Существование самодержавных (вотчинное право) князей спокон веков порождало острейшие междоусобицы и конфликты в и Древней Руси и Московском княжестве, Российской Империи вспомним, например, конфликты между сыновьями Александра Невского Василием, Дмитрием, Андреем и Даниилом. Не все конфликты были разрешимы: стрелецкие бунты, казачьи восстания, церковный раскол с глубочайшими его последствиями. Славянофилы всегда считали, государство российское зиждется на исконной добровольности, на «взаимной доверенности» народа и власти. «Не брань, не вражда, – писал К. Аксаков [14], характеризуя русское государство, – как это было у других народов, вследствие завоевания, а мир вследствие доброго призвания». По И. Аксакову «Царю принадлежала сила власти, а народу – сила мнения». Такая структура государства, её социальные взаимоотношения базируются на единении верховной власти и народа, общим *нравственным убеждением*, а не формализованным законом, не *правовыми гарантиями*. Сторонник евразийской концепции развития цивилизаций Н.Н. Алексеев пишет: «А как же, можно спросить, те многочисленные внутренние потрясения, которыми была полна русская история и которые каким-то чудом ускользают от взора многих ее повествователей?» [15, с. 382]. Очевидна, правомерность и единство позиций и К. Аксакова, и Н.Н. Алексеева. И нам, вслед за великими историками и мыслителями следует признать своеобразие государства российского – традиционность быта, пронизанного канонами православия, любовью и нравственным единством, и увы, не нормами римского права. Признать «невероятную устойчивость и цельность отечественного политического бытия даже в крайне сложных для государства условиях (*tragedia moskovita*)».

Влияние эволюции взаимоотношений православной церкви и государства на национальный правовой менталитет.

Отношения православной церкви и государства Российской империи проблема извечная. Еще в XVII в. возникла, по сути, оппозиция тоталитарно этигической концепции царской власти, пытаясь противопоставить ей теократическую модель. «Священство царства преболе есть», – с таким тезисом выступал патриарх Никон и его сторонники, олицетворявшие вековые устои государства Российского. Но как известно, теократическая модель, не была утверждена институционно ни в России ни римско-католическая церковь в Европе XI-XII вв., не приобрета самостоятельного политического значения.

Но концепция православия в русской государственности имела много сторонников. В настоящее время, обращаясь к утерянным авторитетам, своевременно вспомнить взгляды К.П. Победоносцева, (порой утопические)

считавшего, что церковь и вера составляют основы государства: «Государство не может быть представителем одних материальных интересов общества; в таком случае оно само себя лишило бы духовной силы и отрешилось бы от духовного единения с народом. Государство тем сильнее и тем более имеет значения, чем явственнее в нём обозначается представительство духовное. Только под этим условием поддерживается и укрепляется в среде народной и в гражданской жизни чувство законности, уважение к закону и доверие к государственной власти. ... Религия, и именно христианство, есть духовная основа всякого права в государственном и гражданском быту и всякой истинной культуры. Вот почему мы видим, что политические партии самые враждебные общественному порядку партии, радикально отрицающие государство, провозглашают впереди всего, что религия есть одно лишь личное, частное дело, один лишь личный и частный интерес.». (Вот и «опиум для народа» разрушавший лазалось бы незывлемые моральные ценности народа.

Церковь в России не смогла стать независимым, корпоративным политическим и юридическим образованием, никогда не воспринималась ни государством, ни обществом как *сообщество* (корпорация) священников, которые должны «трудиться ради спасения мирян и улучшения мира... через церковное и светское право». Более того, известные попытки нарушить уже устоявшийся континуитет отечественного государства и права вообще привели церковь к полной де-институционализации, потере собственного лица и к неизбежному в этой ситуации превращению ее в придаток бюрократического аппарата.

«В России (как и в Византии) отсутствовали условия и традиции того сложившегося в Западной Европе типа взаимоотношений между церковью и государством, который представлял собой по существу разделение духовной и светской властей в обществе и государстве и создал необходимые предпосылки для ограничения власти государства и признания прав и свобод людей, для становления идей, концепций, норм и процедур западноевропейской политической и правовой культуры» [16, с458], – справедливо отмечает В.С. Нерсесянц. Государство обожествляется (в массовом сознании – «Царь для народа своего – Бог»), власть все более и более сакрализуется, а церковь, напротив, все более «обмирщается», теряя необходимую для такого важного социального института «статусную» самоидентификацию. Утрата собственной идентичности ведет не только к подмене основных функций церковной организации, но и отражается в иных социальных сферах, укрепляя юридическую культуру единения, «собора» и «предотвращая» любые радикальные повороты в развитии отечественной правовой системы. В этой связи ясно, почему, например, В.О. Ключевский (впрочем, и не он один!) отзывался весьма скептически о религиозности русского народа и церковном богослужении, а высшие иерархи отечественного православия так настойчиво утверждали, что «всякая душа да будет покорна высшим властям ибо нет власти не от Бога: существующие же власти от Бога установлены».

Существует еще одна крайне важная составляющая процесса зарождения российских правовых политических реалий. Как известно, начиная с XIV-XV столетий *собственность* (*dominium*) и *власть* (*imperium*) в Московском государстве не были разделены, а потому разграничения *публичной* и *частной сфер*, а значит и публичного и частного права, существовавшего в Европе с времен Древнего мира, в России не существовало вплоть до середины XVIII века.

«Общее крепостное состояние сословий» (Б.Н. Чичерин [17]) «де-юре» существовало в России до 18 февраля 1762 года, когда император Петр III, издал Манифест «О даровании вольности и свободы всему российскому дворянству», освобождавший дворян от

обязательной гражданской и военной службы. Это был первый правовой акт такого рода – при первом посещении сената царь выразил пожелание, и затем сенат подготовил проект манифеста. Далее, при Екатерине II последовала работа над новым уложением, открывшая, по сути новую эпоху в государственно – правовой жизни России.

После этих реформ, в России появилось впервые формально свободно сословие-*субъекты права*, – хотя это были только лишь дворяне. С точки зрения западного подхода, этот процесс должен был с неизбежностью продолжиться и распространиться и на другие слои общества. Запад ждал от России «коперниканского» полного преобразования всецелого государственно-правового уклада, признания самодостаточности личности как субъекта правовых отношений, установления права над имущественно-сословными, национально-религиозными составляющими индивида. Трудно представить ожидаемый результат в стране исключительной персонификации власти, узурпации её правовой системы, переоценить его значение для развития России.

Но то ли власть была сильна, то ли патриархальные традиции слишком велики, но национальный правовой менталитет «устоял», реформаторам не удалось разломать традиционные для России структуры. Устоял несмотря на достаточно длительную эпоху просвещения, на многочисленные либеральные реформы...

С нашей точки зрения причины кроются в глубинных свойствах российского общественного мировоззрения и причудливо сформированной исторической общности, социальной психологии самоощущения. Исторические перипетии развития России – взлеты и падения – построили своеобразный (со своими характеристиками – устойчивость, фиксация, трансляция и т.д.), ментальный фонд российского общества (самых разных его уровней), и как ни удивительно для западного пытливого, но схематизированного научного ума, уберегли, сохранили неизменность фундаментов, *стандартизирующих политико-юридический менталитет*. Александр Гучков, член временного правительства, лидер партии либерал-консерваторов в Государственной Думе, известный дуэлянт и задира, так характеризовал противоречия, возникающие между реформаторами и обществом: «Историческая драма российских реформаторов состояла в том, что они были вынуждены отстаивать монархию против монарха, церковь против церковной иерархии, армию против ее вождей, авторитет правительственной власти против носителя этой власти» [18, с. 235], призывая отречься от довлеющих традиций и обратиться к «истинным ценностям» свободы и демократии. Одним из основных традиционалистских доводов устоявшегося юридического мышления было наличие и значимость российского крестьянства, составляющего более 80% населения страны.

Эволюция отечественной государственно-правовой системы при условии ее непредвзятого, адекватного восприятия, с точки зрения вышеназванных методологических установок, традиционные для российской юридической действительности проблемы и парадоксы при более пристальном, детальном их рассмотрении вполне убеждают в том, что судьбы тех или иных политических систем и институтов, государственно-правовых режимов решаются в конечном счете в той скрытой, «таинственной» сфере, где разворачиваются события *духовного* порядка: возникает идейный кризис, деформируются либо, наоборот, «исправляются», возрождаются привычные приоритеты, интересы и ценности, юридические установки и стереотипы населения, изменяются мотивы и т.д. [19- 23].

Сторонники «западнической концепции» радикального реформирования российской политико-правовой системы – прямого полного применения западных схем правовых схем – полагали необходимым превратить право в самостоятельный фактор государственной структуры, а не элемент управления державы в руках

верховного правителя. («А и жаловати своих холопов вольны мы, а и казнити вольны есмя», – из письма Ивана Грозного А. Курбскому.) Такая форма государственного управления предполагает существование *формального равенства* населения в социуме перед законом. Понятно, что в стране, где спокон веков понятия «право», (вошедшее в полной мере в российский обиход лишь после петровских реформ) и «правда» («справедливость», основанные на морали, патриархально-религиозных законах), несоизмеримы о своей социально психологической ценности. Ведь существовала в России *обязанность* императора «держатъ советъ» с Думой, Земскими Соборами, «во имя обоюдной любви царя и народа». Как же в такую схему впишется борьба народа за свободу против самодержавия, за равенство перед законом. Понятие «любви» естественно и понятно народу, традиционно и гармонично существует с мировосприятием народа, давно укоренилось в русском праве (многочисленные церковные обряды целования, договоры «о любви и правде» и др.). «Соборы никогда не претендовали на власть (явление с европейской точки зрения совершенно непонятное), и Цари никогда не шли против «мнения Земли» – явление тоже чисто русского порядка... и все это вместе взятое представляло собою монолит, который нельзя было расколоть никаким царевубийством». (И. Солоневич «Народная монархия» Litres, 2017, сс. 1038). А По Л.Тихомирову «монархия состояла не в произволе одного лица, а в системе учреждений». Ключевая проблема теории государства и права вопрос об ответственности государства перед народом, а народа перед законом приобрела в российском варианте особое, своеобразное качество, характерное исключительно для российского менталитета, и никоим образом не свидетельствующее о его отсталости.

Известный российский сторонник логической догматической юриспруденции С.В. Пахман писал: «Внимательный глаз открыл бы в нашем обычном праве, быть может, и такие начала, которые свойственны самому развитому юридическому быту» [24, с. 124].

Однако, общий путь развития цивилизации и эволюция научного мировоззрения с неизбежностью влияли и на политическое и правовое устройство государства. Правовая система естественным образом должна была отойти от метафизической трактовки права в стране, перейти к строго структурной и прагматической юридической системе. Но это был естественный путь развития правовой системы в эпоху просвещения. А не банальная вестернизация (вестернизация ли российской математики в признании теоремы Пифагора) русского права. Другой вопрос, как глубоко вглубь социума проникало просвещение, как сочетался крепостной строй с зарождением буржуазии и мануфактур. Конечно, новые тип товарно денежных отношений должен был быть инкорпорированы в систему права, которая, вопреки стремлениям передовой, пресвященной элиты, составляющей доли процентов российского населения управляющих, оставалась глубоко патриархальной. Ф.М. Достоевский в «Дневнике писателя» очень точно описал эту эпоху: «За последние полтора столетия сгнили все корни, когда-то связывающие русское барство с русской почвой». Вот в чем, с нашей точки зрения, состояла непреодолимая противоречия политической правовой системы, реформаторов и увы непросвещенного и несвободного в массе своей населения страны. Поэтому, пожалуй, в России, в отличие от западных стран даже в XIX – начале XX веков не произошло отделение правовых институтов от персонализации верховной власти, по-прежнему сохранялось нигилистическое отношение к закону, выше веры в закон была вера в «справедливость», необходимость «сильного государя». Ведь понятие «свобода» в патриархальном и даже метафизическом сознании русского народа – это стихия, прекрасное и всеобъемлющее понятие «воля». А прямое применение к столь индивидуальной по своей государственной структуре и национальному

менталитету стране западных правовых схем и подходов было свернуто в 1907-1910 гг.. Россия осталась в состоянии «полу реформ». Многие преобразования едва начавшись, но успев разрушить привычные системы управления, были остановлены. Власть, по сути, была существенно ослаблена периодом преобразований, что стимулировало различные революционные движения, выдвигавшие свои модели национального государства и права и пытаясь адаптировать разумную и прагматичную систему права к национальному своеобразию России.

Здесь мы еще раз вынуждены обратиться к известным фактам. До первой мировой войны в России, в отличие от Западной Европе, где уже, благодаря появлению новых сословий –бюргерство, *буржуа*, преобладало крестьянство. Численность городского населения была невелика. 80 процентов жителей Российской империи – крестьяне. И понятно, что возникает *крестьянский вопрос* и долгие годы является *вечным* вопросом в российском государстве («... в деле этом нужна продолжительная черновая работа. Разрешить этот вопрос нельзя, его надо разрешать» – П.А. Столыпин). И.А. Ильин, вдохновитель и идеолог консервативного направления либеральной консервативной интеллигенции, в том числе и Солженицына, в одной из своих речей, произнесенных в Москве в 1922 г., говоря о российском крестьянстве, констатировал что «дореволюционный государственный строй своими традиционными заблуждениями и ошибками *сам породил и вскормил* своего антипода во всей его буреломно-отрицательной силе» [26].

«Годы революции, да и последующий период были временем исторической жатвы плодов, посеянных и выращенных раньше, отрезком времени, когда кризисная ситуация лишь проявила в предельно обостренной политической форме те общие социально-этические и психологические стереотипы, которые складывались и развивались в течение десятилетий, а по некоторым важнейшим параметрам – и столетий», как считает А.В. Оболонский, вполне отражает в некотором смысле дух существующего менталитета [27].

Конечно же октябрьский переворот существенно отбросил Россию назад в её строительстве демократического правового государства. Н. Бердяев отметил, что «марксизм не хочет видеть за классом человека, он хочет увидеть за каждой мыслью и оценкой человека класс с его классовыми интересами»

Коллапс Советского Союза эпоха перемен, «навалившаяся» на страну в 90-е гг. XX века «сжимает время» в процессе эволюции национального правового менталитета. Реформы и революции делают зачастую существенным несущественное, отодвигая и заслоняя суть остротой сиюминутности. В настоящее время происходит очередной (черед 100 лет) слом социальных систем, ломается и преобразуется почти 70 структура социальных отношений и «сословной» структуры общества. Именно в такое время и срывает механизм защиты общий механизм российского менталитета, напоминает о своей своеобразности, не позволит ассимилировать свои традиции. Наша задача прислушаться к нему, и проводя современные политико правовые реформы помнить о своем уникальном ментальном генотипе.

Заключение. После демократического единения 90-х, отрицания патриотизма и поголовно критического отношения к государству, в современном обществе явно просматривается тенденция современного реформирования российской государственности. В этом реформировании ключевым моментом является национальное самосознание. Именно это понятие – во всех его проявлениях – правовых, ментальных, культурных – определяет положение и задачи нации, как государства. Стремление к мгновенной модернизации, внедрению западных юридических форм и структур, переориентация национальных правовых традиций на западные ценности, без необходимого научного обоснования и адаптации к национальному своеобразию и обычаям, не увенчались успехом. Поэтому современная правовая система Российской Федерации с неизбежностью будет развиваться сообразно национальным особенностям и своим задачам, отвечая вызовам современного мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Величко А.М. Государственные идеалы России и Запада. Параллели правовых культур. СПб., 1999. 443 с.
2. Симон Г. Мертвый хватает живого. Основы политической культуры России // Цивилизации. Вып. 4. М., 1997. 219 с.
3. Момотов В.В. Формирование русского средневекового права в IX – XIV вв. М., 2003. 318 с.
4. Макаренко В.П. Российский политический менталитет // Вопросы философии. 1994. № 1.
5. Максимов С. И. Правовая реальность: опыт философского осмысления. Харьков, 2002. 289 с.
6. Мордовцев А.Ю., Ивченко Е.В., Шкурова И.В. Формирование гражданского общества в России в условиях соборного мироустройства // Философия и право: материалы Международной научно-практической конференции. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006. С. 137-140.
7. Мордовцев А.Ю. Особенности правопонимания в современной России: формирование нового дискурса // Философия права. 2011. № 3.
8. Мостовая И.В., Скорик А.П. Архетипы и ориентиры российской ментальности // Полис. 1995. № 4.
9. Овчинников А.И., Мамычев А.Ю., Манастырный А.В., Тюрин М.Е. Юридические архетипы в правовой политике России. Ростов н/Д, 2009. 320 с.
10. Ключевский В.О. Соч.: В 9 т. М., 1990. Т.9. 589 с.
11. Гуревич А.Я. Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. М., 1990. 417 с.
12. Эйдельман Н.Я. «Революция сверху» в России. — М.: Книга, 1989. — 176 с.
13. Синоков В.Н., Российская правовая система. Издательство Норма, Москва, 2010, 672 с.
14. Аксаков К. С. Сочинения исторические. СПб., 1861. 320 с.
15. Алексеев С.С. Восхождение к праву. Поиски и решения. М., 2001. 728с.
16. Нерсисянц В.С. История политических и правовых учений. М., 1998. 736 с.
17. Чичерин Б.Н. О народном представительстве. М., 1899. 449с.
18. Графский В.Г. Политические и правовые взгляды русских народников (истоки и эволюция). М., 1993. 237 с.
19. Мамычев А.Ю., Качурова С.В., Шестопап С.С. Социокультурные (архетипические) основы трансформации публично-властной организации: формы и направления. // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 375-380.
20. Мордовцев А.Ю., Мамычев А.Ю. правовой менталитет как основание исследования национального права и публично-властной организации в XXI веке. // Азимут научных исследований: экономика и управление. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 444-447.
21. Mordovtsev A.Y., Mordovtseva T.V., Mamychyev A.Y., Plotnikov A.A. the legitimacy of the government in the political, legal and economic space of modern russia: features of understanding of the socio-cultural reasons. // International Journal of Economics and Financial Issues. 2016. Т. 6. № 8Special Issue. С. 179-183.
22. Мамычев А.Ю., Шестопап С.С. Внеправовое и теневое функционирование публичной власти // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 4 (17). С. 381-384.
23. Яковлюк И.В., Мамычев А.Ю., Шестопап С.С. Европейский союз сквозь призму имперской модели власти. // Право и политика. 2016. № 12. С. 1473-1481.
24. Пахман С.В. Обычное гражданское право в России: Юридические очерки. СПб., 1877. Т 1. 428 с.
25. Шестопап С.С., Олейников С.Н., Мамычев А.Ю. Философия естественного права Жака Маритена как те-

оретический фундамент прав человека. // Юридические исследования. 2016. № 11. С. 45-59.

26. Ильин И.А. О сущности правосознания // Собр. соч.: В 2 т. М., 1993. Т. 1. 403 с.

27. Оболонский А.В. Драма российской политической истории: система против личности. М., 1994. 112 с.

***Работа выполнена при финансовой поддержке
гранта Президента РФ № МД-6669.2016.6***

Статья поступила в редакцию 03.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

МЕХАНИЗМЫ ЭФФЕКТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНАМИ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ ЗЕМЕЛЬНЫМИ РЕСУРСАМИ

© 2017

Плахина Анастасия Сергеевна, аспирант
Кемеровский государственный университет

(650000, Россия, Кемерово, ул. Красная, 6, e-mail: nastena753@mail.ru)

Аннотация. Дано определение земли, выявлена степень важности данного природного ресурса в деятельности человечества. Раскрыты механизмы управления земельными ресурсами, детерминированы основные факторы, влияющие на процесс управления. Определён орган, являющийся полномочным распорядителем земельных участков в границах муниципальных образований. Разграничены формы платы за пользование землей в зависимости от форм владения. Неосновательное обогащение, как способ взимания неоплаченных арендных платежей при использовании их без правоустанавливающих документов. Муниципальный земельный контроль, как механизм управления землями в границах муниципальных образований. Раскрыты последствия использования земель не в соответствии с их целевым назначением, либо их неиспользования. Выявлены слабые и сильные стороны процедуры изъятия земельных участков. Отражены основные изменения земельного законодательства и раскрыты предоставленные полномочия органам местного самоуправления в сфере распоряжения земельными ресурсами. Проанализированы внесенные в земельный кодекс изменения, отмечены преимущества и недостатки действующего законодательства в сфере управления и распоряжения земельными ресурсами. Освещены проблемы порядка предоставления земельных участков, процедуры их изъятия, оспаривания результатов определения кадастровой стоимости объектов недвижимости. Проведено сравнение процедуры изъятия земельных участков в Российской Федерации и за рубежом. Выявлена одна из самых важных проблем органа местного самоуправления в части взимания платы за пользование земельными ресурсами. Установление рыночной стоимости земельных участков, как одна из основных проблем органов местного самоуправления в части недополучения денежных средств. Даны предложения органам местного самоуправления по участию в процедурах оспаривания установленной кадастровой стоимости.

Ключевые слова: земельные ресурсы, орган местного самоуправления, механизмы эффективного управления, кадастровый учет, изъятие земельных участков для государственных и муниципальных нужд, кадастровая стоимость.

MECHANISMS OF EFFECTIVE MANAGEMENT OF LOCAL GOVERNMENTS BY LAND RESOURCES

© 2017

Plakhina Anastasia Sergeevna, post-graduate student
Kemerovo State University

(650000, Russia, Kemerovo, Krasnaya Str., 6, e-mail: nastena753@mail.ru)

Abstract. The definition of land is given, the degree of importance of this natural resource in the activities of mankind is revealed. The mechanisms of land resources management are revealed, the main factors influencing the management process are determined. The body that is the authorized administrator of land plots within the boundaries of municipalities is defined. The forms of payment for the use of land are differentiated depending on the forms of ownership. Unjust enrichment, as a way of charging unpaid rent payments when using them without title documents. Municipal land control, as a mechanism for managing lands within the boundaries of municipalities. The consequences of land use are disclosed not in accordance with their intended purpose, or their non-use. The weak and strong sides of the procedure for seizing land plots have been identified. The main changes in land legislation are reflected and the powers given to the local self-government bodies in the sphere of land resources management are disclosed. The amendments made to the land code are analyzed, the advantages and disadvantages of the current legislation in the sphere of management and disposal of land resources are noted. The problems of the procedure for granting land plots, procedures for their withdrawal, disputing the results of determining the cadastral value of real estate objects are covered. A comparison of the procedure for the seizure of land in the Russian Federation and abroad was made. One of the most important problems of the local government regarding the collection of fees for the use of land resources has been revealed. The establishment of the market value of land as one of the main problems of local government in terms of shortage of funds. Proposals have been made to local authorities on participation in the procedures for challenging the established cadastral value.

Keywords: land resources, local government body, effective management mechanisms, cadastral registration, seizure of land for state and municipal needs, cadastral value.

Согласно ст. 9 Конституции Российской Федерации земля является основой жизни и деятельности народов, проживающих на соответствующей территории. Данная формулировка автоматически обуславливает степень важности теоретического осмысления проблем, связанных с поиском оптимальных способов и механизмов управления земельными ресурсами, их эффективным нормативным обеспечением. Отметим, что земельное законодательство РФ в последний период претерпело существенные изменения, связанные, в первую очередь, с принятием Федерального закона от 23.06.2014 №171-ФЗ «О внесении изменений в земельный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации».

Механизмы управления земельными ресурсами включают в себя контроль со стороны органов местного самоуправления за использованием земли в соответствии с их целевым назначением, категорией и разрешенным использованием; исключение самовольного использования земель без платы за такое использование;

рациональное распределение земель между хозяйствующими субъектами; своевременное изъятие земельных участков ввиду их неиспользования, либо ненадлежащего использования; взимание платы за пользование земельными участками в виде земельного налога, либо арендной платы согласно нормам действующего законодательства; осуществление муниципального земельного контроля и по результатам такого контроля привлечение лиц к административной ответственности за использование земельных участков без оформления правоустанавливающих документов, либо использование земель не в соответствии с их целевым назначением.

Платность использования земли на территории Российской Федерации предусмотрена Земельным кодексом и составляет экономическую основу управления земельными ресурсами. Налогоплательщиками налога признаются организации и физические лица, обладающие земельными участками, признаваемыми объектом налогообложения, на праве собственности, праве постоянного (бессрочного) пользования или праве пожизнен-

ного наследуемого владения, если иное не установлено настоящим пунктом [1]. Иные хозяйствующие субъекты и физические лица обязаны вносить арендную плату за использование земли, за исключением случаев, предусмотренных законодательством. В случае отсутствия арендных и иных договорных отношений, орган местного самоуправления полномочен начислить неосновательное обогащение в размере арендной платы за весь период использования земли, так как считается, что субъект сберег денежные средства, которые должен был внести при надлежащем оформлении земельного участка. Судебная практика по взиманию неосновательного обогащения бесспорна, в случае подтверждения и обоснования факта и периода такого использования.

На эффективное управление земельными ресурсами в пределах регионов, городских округов, сельских поселений, влияют ряд факторов. Мониторинг земель в пределах муниципального образования приводит к необходимости учета земельных участков, внесения сведений о них в государственный кадастр недвижимости, проведению землеустроительных работ, которые требуют финансовых затрат, как правило отсутствующих в статьях расходов соответствующего муниципального образования, что и является одной из проблем в реализации полномочий по управлению и распоряжению земельными участками.

Роли и значению землеустроительных и земельно-кадастровых действий в системе управления земельными ресурсами посвящены работы А.А. Варламова, С.Н. Волкова, И.В. Дегтерева, А.П. Огаркова, В.Н. Хлыстун и др. Однако их публикации посвящены, в основном, проблемам управления земельными ресурсами страны, регионов и муниципальных образований. Вопросы же внутрихозяйственного экономического механизма использования земельных участков хозяйствующих субъектов, проблемы формирования процесса оценки и налогообложения земельных участков и иных объектов недвижимости и оценки земельных участков остаются не разработанными и требуют более детального изучения [2].

В рамках земельного законодательства до принятия Федерального закона №171 можно было констатировать определенную недоработанность нормативно-правовой основы регулирования земельных отношений. В настоящее время Земельный кодекс Российской Федерации содержит полный перечень полномочий органов местного самоуправления для обеспечения надлежащего контроля и повышения основного объема финансовых поступлений от использования земель в границах муниципальных образований.

Орган местного самоуправления полномочен распоряжаться земельными участками не только, являющихся объектом муниципальной собственности, но и земельными участками, государственная собственность на которые не разграничена, что расширяет сферу возможностей муниципалитетов.

При анализе мероприятий «Земельной реформы» выявлены преимущества устанавливаемого порядка предоставления земельных участков, а именно:

- исключена процедура принятия решений о предоставлении земельных участков, что привело к упрощению процедуры предоставления земельных участков, сокращению сроков рассмотрения обращений заявителей;

- исключена процедура предварительного согласования места размещения объектов, что привело к прозрачности при предоставлении земельных участков, соблюдению норм Федерального закона «О защите конкуренции», исключению лоббирования интересов отдельных физических лиц и хозяйствующих субъектов.

- установлены случаи предоставления земельных участков без проведения торгов (в аренду, собственность бесплатно), что учитывает интересы отдельных категорий лиц, обладающих таким правом;

- введены конкретные сроки при предоставлении земельных участков в аренду, что ограничивает землепользователя и дисциплинирует например в случае предоставлении земельного участка для строительства;

- введён порядок предоставления сформированного участка и участка без точных границ;

- установлен сроки принятия всех решений органов местного самоуправления;

- установлены основания для отказа в принятии всех решений;

- исключено решение об образовании участка, как дублирующее решение об утверждении схемы;

- исключена подготовка и согласование акта выбора земельного участка.

Как отмечалось ранее, введенная процедура изъятия земельных участков для муниципальных и государственных нужд значительно расширила полномочия органов местного самоуправления, так значительная часть предоставленных земельных участков не используется, либо используется не в соответствии с их категорией и разрешенным использованием. Такая процедура дает возможность предоставлять изъятые земельные участки иным лицам, имеющим намерение осуществить какой-либо вид деятельности на них, а органу местного самоуправления – увеличить поступления в бюджет.

Заметим, что основания для изъятия земельных участков на территории Российской Федерации отличны от оснований для изъятия за рубежом.

Так, основаниями изъятия в России являются:

- выполнение международных обязательств Российской Федерации;

- размещение объектов при отсутствии других вариантов, в том числе линий электропередач и других объектов энергетики, автомобильных и железных дорог, трубопроводов, объектов обороны и безопасности;

- недропользование, создание особоохраняемых природных территорий;

- иные обстоятельства в установленных федеральными законами случаях.

При этом наиболее типичными основаниями изъятия за рубежом являются:

- необходимость изъятия для обеспечения общественного развития, развития путей сообщения, сохранения объектов природы и памятников, если соответствующее решение принято уполномоченным Министром (Англия. Канада. Австралия и др.);

- необходимость обеспечения функционирования объектов энергетики, транспорта, промышленности, объектов социального назначения (школы, больницы, церкви и т.п.), охраны окружающей среды и памятников), строительства доступного жилья.

При этом в США, ФРГ, Швеции, Испании и некоторых других странах действует правило, согласно которому при изменении разрешенного использования земельных участков застройщик передает безвозмездно муниципалитету до 25% территории для строительства объектов социальной инфраструктуры и дорог, а в ФРГ, Швеции и Норвегии постоянной практикой является создание компенсационных фондов для лиц, у которых была изъята недвижимость.

Остановимся на характеристике еще одной важной проблемы, возникшей на этапе реформирования земельного законодательства –проблемой оспаривания результатов определения кадастровой стоимости объектов недвижимости.

Результаты определения кадастровой стоимости объекта недвижимости могут быть оспорены заявителем, а после 15 сентября 2015 года – административным исцом в судебном порядке посредством предъявления следующих требований:

- установление в отношении объекта недвижимости его рыночной стоимости; изменение кадастровой стоимости в связи с выявлением недостоверных сведений об объекте оценки, использованных при определении его

кадастровой стоимости, в том числе – исправление технической и (или) кадастровой ошибки (далее - заявления о пересмотре кадастровой стоимости);

- об оспаривание решения или действия (бездействия) Комиссии [3].

Судебная практика, сложившаяся в Кемеровской области показывает, что установленная кадастровая стоимость снижается судебным решением или решением Комиссии на основании представленных отчетов об оценке оспариваемого объекта недвижимости; она может быть снижена вплоть до десяти раз, что соответственно значительно снижает и поступления в местный бюджет.

В ряде случаев, полагаем, органами местного самоуправления должны быть представлены в судебное заседание или на рассмотрение в Комиссии альтернативные отчеты, доказывающие занижение рыночной стоимости оспариваемого объекта. Такой способ позволит не допустить массовое обращение заявителей с соответствующими претензиями и исключит снижение стоимости объектов в качестве одного из проявлений злоупотребления своим правом.

Таким образом, с внесением изменений в отдельные законодательные акты и Земельный кодекс РФ полномочия органов местного самоуправления расширены и достаточны для эффективного управления земельными ресурсами в пределах своих территорий, остается лишь реализовать их надлежащим образом, открыто, добросовестно, и прозрачно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Налоговый Кодекс Российской Федерации (часть первая) от 05 августа 2000 № 117-ФЗ (ред. от 29 июля 2017), ст. 388.

2. Варламов, А.А. Земельный кадастр. Оценка земли и иной недвижимости: учебник / А. А. Варламов, А.В. Севостьянов. - М.: КолосС, 2006. - 265 с.

3. Постановление Пленума Верховного суда РФ от 30 июня 2015 №28 «О некоторых вопросах, возникающих при рассмотрении судами дел об оспаривании результатов определения кадастровой стоимости объектов недвижимости».

4. Земельный кодекс Российской Федерации от 25.10.2001 № 136-ФЗ (ред. от 01.07.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 12.07.2017).

5. Федеральный закон от 23.06.2014 №171-ФЗ «О внесении изменений в земельный кодекс Российской Федерации и отдельные законодательные акты Российской Федерации».

Статья поступила в редакцию 27.09.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 340
С 47

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ ИЗБИРАТЕЛЬНОМ ПРАВЕ

© 2017

Слесарев Юрий Васильевич, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой «История и право»
Пензенский государственный технологический университет

(440039, Россия, Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11, e-mail: avkor@penzgtu.ru)

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные формы правовой культуры молодежи в избирательном праве. На основе теоретико-правового анализа социологических данных проведенного исследования приводятся результаты изменения форм правовой культуры и электоральной активности современной молодежи. Раскрываются современные методы проведения избирательной кампании, способствующие формированию различных форм правовой культуры молодежи в социуме. В статье надлежит ответить на вопрос: какие социальные явления и отношения влияют на формирование правовой культуры различных слоёв общества, и в частности молодежи? Важными признаками электоральной активности современной молодежи в избирательной кампании являются протестный характер и апатия к выборам. Проведенное исследование выявило причины низкой электоральной активности и динамику изменения правового сознания способствующей повышению правовой культуры молодежи, которая является подтверждением позитивных изменений в обществе, определяющих правильный вектор социального развития, а также определило задачи и следующие социально-правовые направления работы с молодежью, такие как проведение правового «Всеобуча», правовое просвещение молодежи посредством интернета, создание и поддержка общественных молодежных организаций, способствующих формированию и развитию правовой и политической культуры.

Ключевые слова: избирательное право, правовая культура, электоральная активность, социально-правовое исследование, современная молодёжь, социум.

LEGAL CULTURE OF YOUNG PEOPLE IN THE MODERN ELECTORAL LAW

© 2017

Slessarev Yuri Vassilyevich, PhD (History), associate professor, head of the “History and Law” chair
Penza State Technological University

(440039 Russia, Penza, pr. Baidukova / st. Gagarina, 1a / 11, e-mail: avkor@penzgtu.ru)

Abstract. Modern forms of legal culture in the electoral law are considered in the article. Some results of transformation of legal culture forms and modern young people electoral activity based on the theoretical and legal analysis of sociological data are presented in the article. Modern methods of waging election campaign contributing to the formation of different legal culture forms of young people in the environment are discussed in the article. The article answers the question: “What social phenomena and relations influence the formation of legal culture of different social layers, particularly young people?” The most important characteristics of modern young people electoral activity in an election campaign are voters’ protest and apathy. This research highlights the causes of low electoral activity and dynamics of legal consciousness transformation providing young people with correct direction of social development. It also defines objectives and social and legal issues of the collaboration with young people such as legal education for everybody, legal education via the Internet, establishment and support of public young people organizations providing formation and development of legal and political culture.

Keywords: electoral law, legal culture, electoral activity, social and legal researches, modern young people, environment.

Современная форма древнейших правовых институтов, таких как изъявления народной воли и выборы претерпела в современном обществе существенные изменения, особенно в части правовой культуры общества в действии вышеуказанных правовых институтов. Развитие избирательной системы Российской Федерации, понимаемой в широком смысле как система норм и институтов, учреждений и ценностей, избирательное право по своему содержанию и смыслу представляет юридическую форму и способ взаимодействия гражданского общества и государства.

Тем не менее, прошедшие выборы в Государственную думу РФ, показали, что существует ряд проблем в этой области. Несмотря на то, что выборы из формальной, точнее административной, процедуры голосования превратились в политический институт, а волеизъявление граждан, выраженное в форме электоральных предпочтений, стало неотъемлемой частью механизма публичного власти и управления общественными процессами, электоральная активность молодежи оставляет желать лучшего.

Мы провели социально-правовое исследование среди молодежи, которые показали, что классические методы привлечения молодежи к избирательному процессу работают не достаточно эффективно.

В целях координации работы по реализации мероприятий по повышению правовой культуры и электоральной активности молодежи Пензенской области избирательной комиссией Пензенской области в преддверии парламентских выборов был утвержден «Сводный план мероприятий по повышению правовой культуры избирателей, обучению организаторов выборов, совер-

шенствованию и развитию избирательных технологий на 2016 год». В рамках которого на протяжении 2016 года избирательной комиссией Пензенской области совместно с территориальными избирательными комиссиями, учреждениями образования и культуры и др. учреждениями проводились викторины, конкурсы, КВН и другие мероприятия среди молодых и будущих избирателей в районах и городах Пензенской области.

В ходе проведенного социально-правового исследования было опрошено 500 жителей Пензенской области в следующих населенных пунктах: Пенза, Кузнецк, Б. Колояр, Березовка, Виляйки, Грабово, Засечное, Золотаревка, Колышлей, Калинино, Канаевка, Нижний Ломов, Рамзай, Рошино, Сердобск, Усть-Каримша. Отбор населенных пунктов, за исключением городов Пенза и Кузнецк, производился путем случайной выборки, в которой структура опроса по половозрастным параметрам соответствует данным государственной статистики для населения Пензенской области в возрасте от 18 лет и старше. Выборка репрезентирует население Пензенской области по половозрастным показателям и географическому охвату. При анализе ответов респондентов принимались во внимание их возраст, образование, средний месячный доход и сфера занятости (рисунок 1).

Исследование показало, что возрастная структура избирателей одинакова для выборов всех уровней. Как показано на диаграмме, основной массив избирателей составляют люди в возрасте 25-54 лет (от 53,1% до 54,8%) и в возрасте 55 лет и старше (от 39,3% до 43%). Тогда как молодежи среди избирателей, участвующих в голосовании, мало.

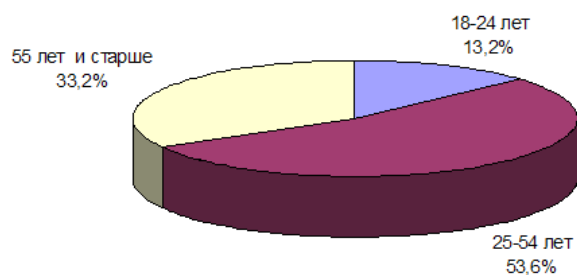


Рисунок 1 - Распределение избирателей по возрасту

Их доля колеблется от 3,2% до 6,1% (рисунок 2).

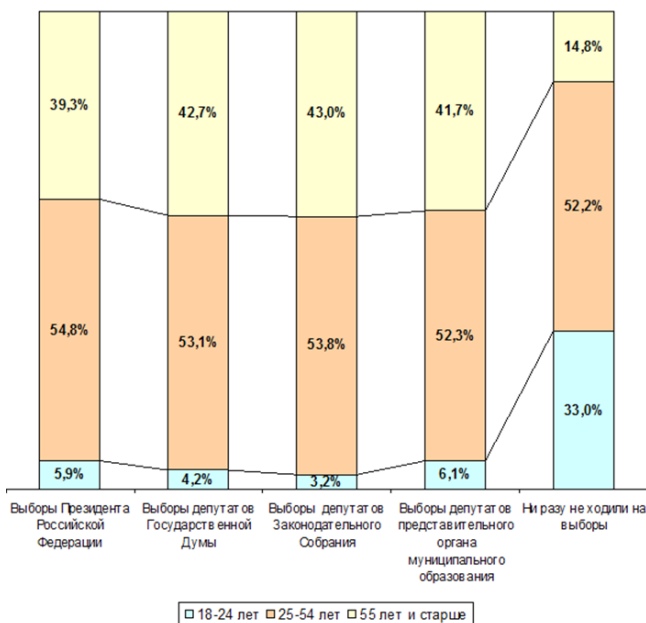


Рисунок 2 - Возрастная структура избирателей

Еще один вопрос, по которому оценивалась избирательная активность респондентов, был: «Опишите ваше участие в выборах федерального, регионального и муниципального уровней». В ходе статистического анализа было получено следующее общее распределение ответов на данный вопрос. 50% респондентов ответили, что участвуют во всех выборах, 19,8% участвуют в большинстве выборов всех уровней власти, 9% участвуют в выборах редко, и большая группа респондентов 21,2% не участвует в выборах. Полученное распределение хорошо согласуется с ответами респондентов на первый вопрос блока (рисунок 3).

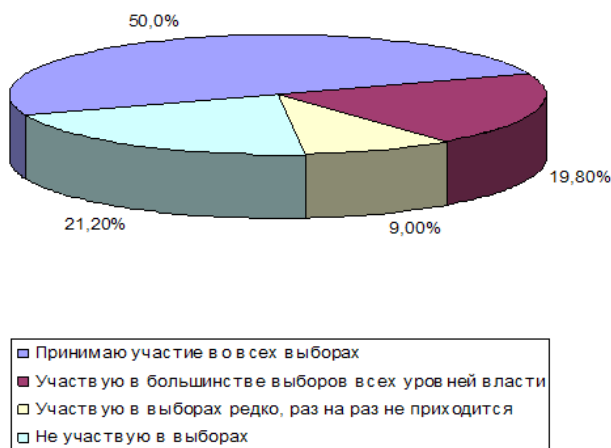


Рисунок 3 - Избирательная активность электората

Исследование показало существенное влияние возраста на избирательную активность. Чем старше люди, тем охотнее они участвуют в голосовании. Респонденты в возрасте 55 лет и старше демонстрируют наибольшую активность – 66,3% принимают участие во всех выборах. В отличие от них только 48,9% респондентов в возрасте 25-54 лет принимают участие во всех выборах, тогда как 20,9% не участвуют в выборах (рисунок 4).

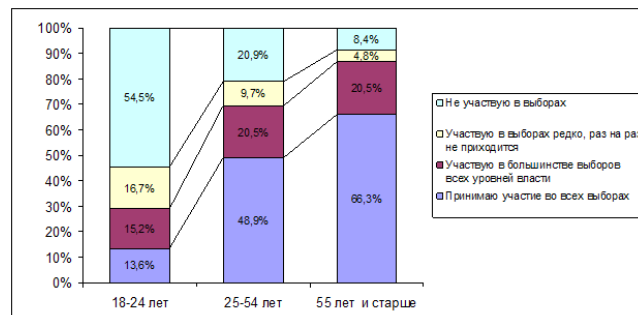


Рисунок 4 - Влияние возраста на избирательную активность

Наименее активной выглядит молодежь в возрасте 18-24 лет. Только 13,6% отмечают, что участвуют во всех выборах, и целых 54,5% не участвуют в выборах. Тем не менее, следует помнить, что большая часть из них не имеет опыта участия в голосовании в силу того, что на момент голосования они не достигли 18 лет (см. Рисунок 4.).

Для оценки намерений участвовать в предстоящих выборах 18 сентября 2016 года респондентам был задан следующий вопрос: «Планируете ли вы принять участие в голосовании на выборах депутатов Государственной Думы седьмого созыва 18 сентября 2016 года?» (рисунок 5).

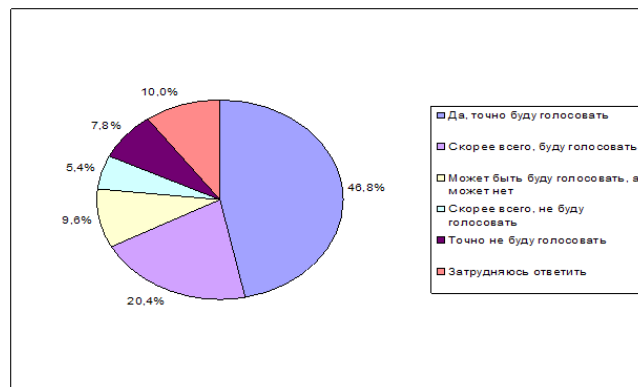


Рисунок 5 - Готовность избирателей к участию в выборах

Исследование показало, что 46,8% респондентов точно будут участвовать в голосовании, 20,4% скорее всего будут голосовать, 5,4% скорее всего не будут голосовать, а 7,8% точно не будут голосовать. К неопределившимся следует отнести 10% затруднившихся ответить и 9,6% тех, кто ответил «может быть буду голосовать, а может нет» (см. Рисунок 5.).

Среди респондентов в возрасте 25-54 лет только 44,4% выразили твердое намерение голосовать, 19% ответили, что, скорее всего, будут голосовать. 17,2% респондентов в этой возрастной группе ответили «точно не буду голосовать» (10,1%) и «скорее всего, не буду голосовать» (7,5%). Что касается Молодых людей в возрасте 18-24 лет, то они менее настроены на участие в голосовании. 36,4% выразили твердое намерение голосовать. 25,8% ответили, что, скорее всего, будут голосовать.

После детального анализа этих и других вопросов

(более подробно с этим исследованием можно познакомиться на сайте избирательной комиссии Пензенской области), мы пришли к выводу, что классические методы общения, диалога, как метода повышения интереса к избирательному процессу стали наименее эффективны. Именно по этому необходимы новые формы мероприятий, которые смогли увеличить электоральную активность. Ярким примером может служить акция «ГОЛОСУЙ-ТАНЦУЙ», организованная общественной организацией СМАК при поддержке избирательной комиссии Пензенской области. Суть акции заключалась в том, что молодой человек, приходя на свой избирательный участок, получал специальный флаер, который позволял прийти ему на один из двух концертов. Специально для этой акции, в Пензу были приглашены звезды Российского шоу-бизнеса: группа «Ум2ман» и DJ Леонид Руденко. В день голосования было роздано 27 тысяч флаеров (т.е. 27 000 избирателей), а непосредственно на концерты прошло около 15 000 человек, что показывает большую социальную эффективность, по сравнению, с разъяснительными беседами.

Во время предвыборной кампании в городе было создано несколько общественных организаций, для подготовки наблюдателей на избирательных участках. Общая численность молодых людей принявших участие в предвыборной кампании по выборам депутатов Государственной Думы в России – 960 000 человек. Это были ребята, которые непосредственно участвовали в выборах уже не просто в качестве избирателей, а в роли организаторов правомерного избирательного процесса.

Существующие формы предвыборной агитации тоже претерпели некоторые изменения, кроме обычных бесед, обещаний и лозунгов, она перешла в новую сферу – интернет, которая пока слабо регулируется действующим законодательством Российской Федерации. Социальные сети стали главной ареной для политической борьбы, и это не могло не отразиться на электоральной активности молодежи. Но стоит отметить, что активность среди молодежи скорее носит протестный характер, что доказывает низкий уровень правовой культуры. После проведения социально-правового исследования, по выявлению электоральной активности и повышению уровня правовой культуры современной молодежи следует определить нижеследующие социально-правовые направления работы с молодежью:

1. Проведение правового «Всеобуча» среди молодежи и переноса аналогов выборов, со всеми составляющими предвыборного процесса (предвыборная гонка, агитация, наблюдатели, избирательная комиссия) во все органы студенческого самоуправления.

2. Правовое просвещение молодежи посредством интернета в области права, в частности избирательного права.

3. Создание грамотной, интересной и красочной социальной рекламы по избирательному праву, которая была бы интересна современной молодежи.

4. Создание и поддержка общественных молодежных организаций, способствующих формированию и развитию правовой и политической культуры современной молодежи не только во время предвыборной кампании.

Стоит отметить, что предпосылки для реализации вышеуказанных направлений работы с молодежью уже есть, которая, как и народ в целом, уже не так политически пассивна. Позитивные социально-политические процессы в обществе и государстве способствуют повышению правовой культуры и грамотности современной молодежи и будут являться показателем развития демократии, культуры в общества в целом. Проведенное социально-правовое исследование по повышению правовой культуры современной молодежи в столь проблемном вопросе избирательного права является подтверждением позитивных изменений в социуме и имеющих правильный вектор социального развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Князев, С.Д. Политическое представительство и выборы: публично-правовая природа и соотношение / С.Д. Князев // Конституционное и муниципальное право. – 2007. - № 16. – С. 21 – 34.
2. Козин, В.И. Преобразование избирательного законодательства СССР как этап государственно-правовой модернизации (1987 - 1989 гг.) / В.И. Козин, // Конституционное и муниципальное право.-2005.-№ 3. - С. 17 - 22.
3. Комарова, В.В. Референдум и сходные формы непосредственного народовластия (соотношение и проблемы) / В.В. Комарова, // Конституционное и муниципальное право.-2005.-№ 9. - С. 16 - 19.
4. Коркунов, Н.М. Пропорциональные выборы / Н.М. Коркунов - СПб., 1896.
5. Котегова, М.А. Пропорциональные выборы в субъектах Российской Федерации в 2005 – 2007 годах: законодательство и практика / М.А. Котегова // Конституционное и муниципальное право. – 2007. - № 15. – С. 24 – 27.

Статья поступила в редакцию 02.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 347.6

ЛИБЕРАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО НАСЛЕДСТВЕННОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ОТНОШЕНИИ ОСУЖДЕННЫХ – КОНЦЕНТРИРОВАННОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ СТАНДАРТОВ В УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ

© 2017

Сывороткина Ирина Юрьевна, преподаватель кафедры гражданского права и процесса
Академия права и управления федеральной службы исполнения наказаний России
(390000, Россия, Рязань, Сенная, 1, e-mail: is072017@mail.ru)

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические вопросы использования норм российского и зарубежного частноправового законодательства и отмечается необходимость применения международных стандартов в уголовно-исполнительной системе в отношении осужденных с целью обеспечения прав и свобод человека и гражданина в местах принудительного содержания. Отмечается, что переход к новым европейским стандартам пенитенциарного законодательства – процесс сложный. С принятием нового уголовно-исполнительного законодательства сформировалась достаточно стройная система правового обеспечения уголовно-исполнительной деятельности, в которой заложен динамический потенциал изменений. В рамках изменяющегося уголовно-исполнительного и уголовного законодательства системе реформирования все чаще подвергается и гражданское законодательство в сфере наследования по завещанию, что в свою очередь является закономерными тенденциями времени экономических преобразований как определяющего фактора развития права. Экономический аспект реформирования наследственного права заключен в утверждении частноправовых начал наследования, обусловленных отношениями частной собственности и частного имущественного оборота и определяющими их принципами основных прав и свобод человека.

Наследственные права осужденных, находящихся в местах лишения свободы, подследственных и заключенных приобретают в этой связи особый механизм реализации через создание системы поправок и дополнений наследственного законодательства для уголовно-исполнительного законодательства. Пенитенциарные учреждения решают широкий круг задач и являются многофункциональными субъектами уголовно-исполнительной деятельности, исходя из опыта нормативно-правового регулирования, в том числе и в сфере гражданско-правового положения осужденных в местах лишения свободы. Именно этот показательный факт и являет собой особый интерес к изучению в целом всего частноправового направления данного сложного процесса законодательного совершенствования.

Ключевые слова: международные стандарты, пенитенциарные учреждения, либерализация законодательства, частноправовое законодательство, совместное завещание супругов, коммориенты.

LIBERALIZATION OF THE MODERN HEREDITARY LEGISLATION CONCERNING CONVICTS – THE CONCENTRATED EXPRESSION OF APPLICATION OF THE INTERNATIONAL STANDARDS IN THE PENAL CORRECTION SYSTEM

© 2017

Syvorotkina Irina Yurevna, lecturer of civil law and process
Academy of law and management of Federal service of execution of punishments of Russia
(390000, Russia, Ryazan, Sennaya, 1, e-mail: is072017@mail.ru)

Abstract. In article theoretical questions of use of standards of the Russian and foreign private-law legislation are considered and need of application of the international standards for a penal correction system concerning the rights condemned for the purpose of providing and freedoms of the person and citizen in places of detention is noted. It is noted that transition to new European standards of the penitentiary legislation – process difficult. With adoption of the new criminal and executive legislation rather harmonious system of legal support of criminal and executive activity in which the dynamic potential of changes is put was created. Within the changing criminal and executive and criminal legislation also the civil legislation in the sphere of inheritance under the will even more often is exposed to the system of reforming that in turn is natural tendencies of time of economic transformations as defining right development factor. The economic aspect of reforming of the law of succession is concluded in the statement of the private-law beginnings of inheritance caused by the relations of a private property and a private property turn and the principles of basic rights and freedoms of the person defining them. Laws of succession of the convicts who are in places of detention of persons under investigation and prisoners buy in this regard the special mechanism of realization through creation of system of amendments and additions of the hereditary legislation for the criminal and executive legislation. Penal institutions solve a wide range of tasks and are multipurpose subjects of criminal and executive activity, proceed from experience of standard and legal regulation including in the sphere of civil position of convicts in places of detention. This indicative fact is also a particular interest in studying in general of all private-law direction of this difficult process of legislative improvement.

Keywords: international standards, penal institutions, liberalization of the legislation, private-law legislation, joint will of spouses, kommorijenta.

Анализируя генезис таких сфер российского законодательства, как уголовное, включая уголовно-исполнительское, и гражданское, многие исследователи отмечают тенденции гуманизации, либерализации, политизации, законодательной сферы, которые закономерно связываются с целенаправленной государственной политикой Российской Федерации, ориентированной на международную интеграцию, где правовые нормы неизбежно имплементированы в жизнедеятельность социума.

В частности, тенденция либерализации законодательной сферы была «озвучена» Дмитрием Медведевым [1] в контексте преимущественно статей УК РФ, относящихся к так называемым преступлениям в экономической сфере.

В свете реформации уголовного и уголовно-исполнительного законодательства упомянутые изменения стали затрагивать также и гражданскую составляющую

последнего. В частности, наследственное право, считающееся подотраслью всего гражданского, регулирующее такие отношения, завещание и наследование, претерпевают трансформации в контексте изменений экономической и социальной сферы общественного развития. Эти отношения помимо прочего регламентируют переход имущественных прав собственности от умерших лиц к другим, также как и других имущественных прав [2].

Множество факторов внутренней и внешней природы обусловили становление института наследственного права в России. Динамика развития совокупности этих факторов объясняет изменчивый характер рассматриваемой правовой сферы. В первую очередь следует отметить изменение общественного отношения к частной собственности от незыблемого императива к почти полному отрицанию с последующим возвратом к исходной позиции. Такие метаморфозы не могли не сказаться на законода-

тельстве в сфере наследования имущества. При этом декларируется детерминированность основных положений законодательства в области наследования принципами «основных прав и свобод человека» [3, с. 296].

Так называемый неограниченный круг объектов наследственного правопреемства позиционируется как способный к:

- смене правообладателей;
- приоритету наследования по завещанию в противовес наследованию по закону;
- расширительным толкованием вариативности завещания и реальных возможностей его исполнения;
- реализации права на наследство с применением механизма доверительного управления при условии соблюдения сроков вступления в наследство;
- использованию специальных правил относительно наследования прав на имущество предприятий, землю;
- расширению так называемых диспозитивных оснований, направленных на обеспечение свободы действий наследников принимать односторонние и согласованные между ними решения по вопросам, связанным с наследством.

Таким образом правопреемственность, образующаяся в результате смерти одного лица не несет в себе коммерческой выгоды другому лицу – наследнику.

В социально-правовом аспекте наследственное право обеспечивает связь интересов лиц, получивших наследственное материальное обеспечение. Несмотря на то, что определение выгодоприобретателя имущества наследодателя происходит на основании произвольного решения правообладателя, определяющего перечень наследников, сущность института наследования не может быть раскрыта без учета понятий нравственности и справедливости правопреемства (*mortis causa*). Это обеспечивает реализацию свободы частной собственности, социальной ценности семьи, в единстве с социальной ответственностью в институте наследования [3, с. 296; 4, с. 112-113; 5, с. 756; 6, с. 881].

В условиях современных реалий экономических рыночных условий жизни, которые кардинально изменили человеческие представления о собственности и связанных с этим феноменом ответственности и новых возможностях, неизбежно возникает следующий вывод. Это логическое умозаключение указывает на абсолютную неприемлемость таких даже оправданных с точки зрения легитимности действий, как, например, оставление без материального обеспечения (за счет получения части наследства) людей, которые не имея законных оснований брака или родства с наследодателем, ранее на постоянной основе получали от него главное материальное содержание, оказавшихся без средств к существованию.

Одной из категорий лиц, имеющих затруднения к получению законных прав на наследство являются так называемые осужденные.

Из-за того, что осужденный не может реализовать свое законное право на наследство в силу лишения свободы, ему предоставляется право воспользоваться помощью так называемого законного представителя. При этом необходимо оформление специальной доверенности, где, в частности, указываются его полномочия. Эта доверенность, в свою очередь, должна быть заверена лицом, уполномоченным удостоверить доверенности, либо начальником учреждения. Осужденный, который подал заявление о вступлении в наследство, может свободно осуществить свое законное право как в колонии, где он находится, так и предоставить доверенность находящемуся на свободе лицу.

Сроки в отечественном гражданском законодательстве являются одним из важнейших параметров наследственных отношений. Строгое ограничение по времени тому служит. Исчисление точных сроков обуславливается тем, что ими определяются строгие временные интервалы действия прав на наследование. Поэтому, наследникам-осужденным следует относиться к срокам с

максимальной внимательностью.

Основополагающим в структуре наследственного права считается именно срок вступления в наследство, подразумевающий период времени, когда наследник может совершить действия по принятию наследства. По истечению этого времени право на наследство утрачивается, но право на защиту в суде утрачено быть не может.

Отсутствие доступа для отбывающих наказание лиц к бесплатной юридической помощи равно как и сложность такого доступа делают проблему неразрешимой, так как большинство осужденных не имеет возможности оплачивать услуги нотариусов и адвокатов.

Характеристическим здесь является обстоятельство зависимости осужденного от администрации учреждения, где он по определению ограничен в правах. В первую очередь он ограничен в правах лично защищать свои законные интересы и права. Это предопределяет первостепенную значимость срочного обеспечения такому осужденному права приглашать для оказания юридической помощи адвоката, имеющего право и реальные возможности оказания таких услуг.

Наследственные права находящихся в местах лишения свободы осужденных, могут быть реализованы через механизм создания системы дополнений и поправок в законодательство о наследстве для уголовно-исполнительной системы. Решение вопросов правового статуса осужденных нашли конкретизацию и уточнение (как и вопросы их личных прав): в Правилах внутреннего распорядка исправительных учреждений; Инструкции о порядке удостоверения завещаний и доверенностей начальниками мест лишения свободы, утвержденной приказом МВД СССР от 15 апреля 1974г. № 111. Кроме того, в этом направлении действует Уведомление Минюста России «О совершении начальниками исправительных учреждений нотариальных действий» от 11 марта 2001г. № 18/13–170. Согласно перечисленным нормативным актам все завещания, удостоверенные начальником учреждения лишения свободы, должны быть приравнены к нотариально заверенным документам.

Руководство исправительного учреждения должно оказывать содействие лицам, желающим удостоверить завещание, которые содержатся в местах лишения свободы. Начальник такого учреждения должен соблюдать тайну завещаний, которые он удостоверяет. Справки о наличии или отсутствии завещания, равно как и сведения о содержании последнего могут быть выданы только после смерти завещателя, т.е. при предъявлении свидетельства о смерти. Виновные в нарушении этой процедуры несут ответственность в установленном законодательством порядке. Начальник исправительного учреждения удостоверяет завещания совершеннолетних лиц. Если лица вступили в зарегистрированный брак до достижения 18-летнего возраста, их завещание также может быть удостоверено. Причем руководствуясь последними изменениями законодательства в области наследства возможно составление и в дальнейшем заверение совместного завещания супругов.

Начальник исправительного учреждения может отказать в удостоверении завещания в том случае, если оно противоречит закону (совершаются в обход законодательства). Заявления о неправильном удостоверении завещания или об отказе в его удостоверении должны подаваться в суд. Правовой аспект идеологии реформирования наследственного права нашел свое воплощение в известных и новых теоретических конструкциях, связанных с наследственным правопреемством и реализующих правовую доктрину правопреемства ввиду смерти правообладателя. Довольно заметный ряд конструкций получил трансформацию в нормах и институтах нового наследственного права, что не было свойственно прежнему наследственному праву. Таковы, например, совместное завещание супругов, наследственный фонд, нормы о коммориентах [2]. Отдельные институты и вновь появляющиеся юридические конструкции нового

наследственного права становятся предметом исследований и активных дискуссий в секторе цивилистической науки, что содействует решению проблем, возникающих в данной сфере правоприменения.

Изученный вопрос позволяет сделать следующий вывод: либерализация современного наследственного законодательства в отношении осужденных находит свое концентрированное выражение в применении международных стандартов в уголовно-исполнительной системе. Этими нормативами являются Всеобщая декларация прав человека (1948г.); Международный пакт о гражданских и политических правах (1966 г.); Конвенция против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания (1984г.); Минимальные стандартные правила обращения с заключенными (1955г.); Минимальные стандартные правила ООН, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних. Пекинские правила 1985г. (Ч. 5); Стандартные минимальные правила ООН в отношении мер, не связанных с тюремным заключением. Токийские правила (1990г.); Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод (1950г.); Европейские пенитенциарные правила. Рекомендация Rec (2006) 2 Комитета министров Совета Европы к государствам-членам [7-13].

В процессе рассмотрения данного направления реформирования – практики применения законодательства частного правового сектора – выявили ряд проблем.

Многие правовые и организационные вопросы требуют доработки. Особо хотелось подчеркнуть, что уголовно-исполнительная система должна учитывать текущее состояние экономики, интеграцию Российской Федерации в международное правовое поле, международные стандарты обращения с заключенными и развитие гражданского общества. Как выявлено – правовое положение учреждений и органов ФСИН России определяется, прежде всего, нормами уголовно-исполнительного права, источниками которого являются: – международные правовые акты в сфере прав и свобод человека; – Конституция РФ; – нормативные правовые акты Президента РФ; – Правительства РФ; – межведомственные нормативные правовые акты; – ведомственные и локальные нормативные правовые акты.

Проработка действующих проблем доказывает, что появление качественно новых факторов, которые несут с собой реформы в сфере уголовно-исполнительных отношений [14, с.27], до предела обостряет проблемы управления учреждениями УИС. Переход к новым европейским стандартам пенитенциарного законодательства – процесс сложный [15, с.122-126]. Две основные группы специальных регламентных актов, сложившихся в сфере внутреннего управления уголовно-исполнительной системы и характерных для правоохранительных органов в целом: административно-правовые акты, определяющие содержание деятельности, правовой статус и служебные связи тех или иных организационных звеньев (должностных лиц); и акты, регламентирующие порядок осуществления основных видов деятельности, их процедуры [16, с. 128]. С принятием нового уголовно-исполнительного законодательства [17] сформировалась достаточно стройная система правового обеспечения уголовно-исполнительной деятельности, в которой заложен динамический потенциал изменений. Пенитенциарные учреждения решают широкий круг задач и являются многофункциональными субъектами уголовно-исполнительной деятельности, исходят из опыта нормативно-правового регулирования, в том числе и в сфере гражданско-правового положения осужденных в местах лишения свободы. Особенный интерес к изучению в целом всего частного правового направления данного сложного процесса законодательного совершенствования и являет собой именно этот показательный факт.

Прошедшая в г. Санкт-Петербурге 14-18 октября 2017 года 137-я Ассамблея Межпарламентского Союза еще раз подчеркнула возможность взаимодействия по Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4(21)

вопросам имплементации законодательных норм и подписание совместных многосторонних соглашений государств-участников.

Наличие соответствующего законодательства и возможность его реализации является одним из характерных подтверждений уровня обеспечения прав и свобод человека и гражданина [18, с. 306-311].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антимонов Б.С., Граве К.А. Советское наследственное право. – М., 1955. – С. 112-113.
2. Голодов П. В. Правовое регулирование и организация деятельности руководителя учреждения уголовно-исполнительной системы: дис... канд. юрид. наук: 12.00.11. – Вологда, 2006. – С. 27.
3. Махинин В.И. Управление в органах безопасности: Методологические, теоретические, методические основы и основы культуры. – М.: Изд-ль Шумилова И.И., 2002. – С. 128.
4. Мейер Д.И. Русское гражданское право. Ч. 2. – М., 1999. – С. 756.
5. Никифоров Л. В. Правовое положение учреждений и органов ФСИН России в уголовном судопроизводстве [Текст] // Юридические науки: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, март 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 122-126.
6. Покровский И.А. Основные проблемы гражданского права. – М., 1998. – С. 296.
7. Совещание по вопросам либерализации уголовного законодательства 21 октября 2010г. – Материал с сайта: URL: <http://президент.рф>.
8. Сывороткина И.Ю. Вопросы частного права на современном этапе развития наследственных правоотношений в уголовно-исполнительной системе // Современная научная мысль. – 2017. – № 4. – С. 306-311.
9. Шершеневич Г.Ф. Учебник русского гражданского права. – М., 1912. – С. 881.
10. Гражданского кодекса Российской Федерации от 26 ноября 2001г. № 146-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации от 3 декабря 2001 г. № 49 ст. 4552.
11. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации от 8 января 1997 г. № 1-ФЗ // Собр. законодательства Рос. Федерации от 13 января 1997 г. № 2 ст. 198.
12. Всеобщая декларация прав человека от 10 декабря 1948 г. // Междунар. защита прав и свобод человека : сб. док. – М. : Юрид. лит., 1990.
13. Международный пакт о гражданских и политических правах от 19 декабря 1966 г. // Междунар. защита прав и свобод человека: сб. док. – М. : Юрид. лит., 1990.
14. Конвенция против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания 1984 г. // Междунар. защита прав и свобод человека : сб. док. – М. : Юрид. лит., 1990.
15. Минимальные стандартные правила ООН, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила) 1985 г. (Ч. 5) // Сов. юстиция. – 1991. – № 14.
16. Стандартные минимальные правила ООН в отношении мер, не связанных с тюремным заключением (Токийские правила) 1990 г. // Международное сотрудничество в области прав человека: док. и материалы. – М. : Междунар. отношения, 1993. Вып. 2.
17. Европейская конвенция о защите прав человека и основных свобод от 4 ноября 1950 г. // Рос. газ. 1995. 5 апр.
18. Европейские пенитенциарные правила. Рекомендация Rec (2006) 2 Комитета министров Совета Европы к государствам-членам. Комментарий к тексту Европейских пенитенциарных правил: сб. конвенций, рекомендаций и резолюций, касающихся пенитенциарных вопросов. / под ред. А.А. Гришко – Рязань : Академия ФСИН России, 2008.

Статья поступила в редакцию 23.09.2017
Статья принята к публикации 26.12.2017

УДК 347

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, СОЗДАЮЩАЯ ПОВЫШЕННУЮ ОПАСНОСТЬ ДЛЯ ОКРУЖАЮЩИХ,
КАК ОБЪЕКТ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ

© 2017

Шакурова Наиля Камилевна, аспирант

Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова
(428015, Россия, Чебоксары, Московский пр-т, 15, e-mail: Shakurova-nk@mail.ru)

Аннотация. В статье обозначена проблема гражданско-правового регулирования деятельности, создающей повышенную опасность для окружающих. Указано на современную тенденцию, связанную с отражением и активным использованием в современном законодательстве, доктрине, правоприменительной практике термина «деятельность, создающая повышенную опасность», и, в свою очередь, обусловленную процессами развития потенциально опасной деятельности, потребностями предупреждения вреда потенциально опасной деятельностью и его адекватным возмещением по фактам причинения. Тем не менее, словосочетание «деятельность, создающая повышенную опасность для окружающих» легализовано, но не имеет концептуальной содержательной характеристики, что выводит существенным пробелом гражданско-правового регулирования. С опорой на специальную юридическую литературу выделены пробелы и коллизии законодательства и правоприменительной практики, связанные с наличием в нормах главы 59 ГК РФ неединообразных формулировок, определяющих значение возможной вины владельца источника повышенной опасности при использовании источника повышенной опасности или при наличии признаков воздействия непреодолимой силы; несовершенством отдельных формулировок официальных разъяснений Верховного Суда РФ, относящихся к определению источника повышенной опасности и отсутствию ясности в вопросе соотношения категорий «источник повышенной опасности» и «деятельность, создающая повышенную опасность для окружающих»; несогласованностью положений ст. 1079 ГК РФ и специальных норм законодательных актов, регулирующих вопросы ответственности за вред, причиненный потенциально опасной деятельностью. Отмечена значимость в преодолении указанных проблем выполняемых в рамках науки гражданского права исследований.

Ключевые слова: деятельность, создающая повышенную опасность для окружающих, гражданско-правовое регулирование.

ACTIVITY CREATING INCREASED DANGER TO OTHERS, AS THE OBJECT
OF CIVIL LAW REGULATION

© 2017

Shakurova Nailya Kamilevna, post-graduate student

Chuvash State University
(428015, Russia, Cheboksary, Moskovskii, 15, e-mail: Shakurova-nk@mail.ru)

Abstract. In the article the problem of legal regulation of the activity creating raised danger to others. Listed on the modern trend associated with reflection and active application in the current legislation, doctrine and law-enforcement practice of the term “activity, creating the raised danger” and, in turn, caused by the processes of development of potentially dangerous activities, needs for the prevention of harm potentially hazardous activities and adequate compensation for cases of causing. However, the phrase “the activity that creates increased danger to others” is legal, but has no conceptual characteristics of what looks like a significant gap of legal regulation. Based on the special legal literature highlighted gaps and conflicts of law and practice relating to the availability of the rules of Chapter 59 GK of the Russian Federation—uniform wording, determining the value of a possible fault of the owner a source of increased danger in the use of a source of danger or when there is evidence of the impact of force majeure; the imperfect wording of the official explanation of the Supreme Court relating to the determination of the source of danger and a lack of clarity in the relationship between the categories of «source of increased danger» and «activity creating increased danger to others»; the mismatch of the provisions of article 1079 of the civil code and special legislation standards regulating liability for harm caused by potentially hazardous activities. Noted the importance in overcoming these problems, carried out within the framework of the science of civil law studies.

Keywords: activity, creating the raised danger to others, civil-law regulation.

Согласно ст. 1079 действующего ГК РФ, юридические лица и граждане, деятельность которых связана с повышенной опасностью для окружающих (использование транспортных средств, механизмов, электрической энергии высокого напряжения, атомной энергии, взрывчатых веществ, сильнодействующих ядов и т.п.; осуществление строительной и иной связанной с нею деятельности и др.), обязаны возместить вред, причиненный источником повышенной опасности, если не докажут, что вред возник вследствие непреодолимой силы или умысла потерпевшего. Как не без оснований отмечают в этой связи современные исследователи [6. С. 48], в отечественном гражданском законодательстве, отсутствует концептуальное определение источника повышенной опасности, причем законодатель оперирует двумя близкими, но не тождественными понятиями (деятельность, связанная с повышенной опасностью; источник повышенной опасности; данная ситуация наблюдается и в зарубежном праве [19. С. 14-15]). В целом, в современном законодательстве, доктрине, правоприменительной практике появляется и активно используется новое словосочетание – «деятельность, создающая повышенную опасность». Указанная тенденция, по всей видимости, коррелирует с процессами развития потенциально опасной деятельности, кроме того, отражает

социально-правовую природу отношений, связанных с предупреждением вреда потенциально опасной деятельностью и его возмещением по фактам причинения. В этой связи в полной мере обоснованным выглядит суждение учёных, согласно которому источники повышенной опасности признаются таковыми лишь при использовании их человеком (т.е. осуществлении деятельности, которая становится повышенно опасной для окружающих) [11. С. 22-23]. Как представляется, заслуживает внимания точка зрения о том, что «источник повышенной опасности» и «деятельность, создающая повышенную опасность для окружающих» обозначают понятия, представляющие собой, соответственно, предмет и процесс [4]. Заметим также, что современными исследователями в развитие ранее разработанной теории деятельности [1] формулируются и обосновываются представляющие научно-теоретический и практический интерес суждения и рекомендации, ориентированные на совершенствование гражданского законодательства и правоприменительной практики в обозначенной сфере правового регулирования [18. С. 6-30].

Вместе с тем, нужно учитывать, что доктринальная разработка проблемы деятельности, создающей повышенную опасность для окружающих, а также обязательство по поводу возмещения вреда, причиненного та-

кого рода деятельностью, осложняется отсутствием единого понимания по ряду принципиально важных в научном и практическом плане вопросов в части такого рода деликтных обязательств (начиная от понятия «источник повышенной опасности», его классификационных критериев и видов, на что указано в специальной литературе [6]; [8]; [13]; [16]). При этом в науке гражданского права пока не подвергались самостоятельному системному изучению категории «деятельность, создающая повышенную опасность для окружающих», и «обязательства по возмещению вреда, причинённого деятельностью, создающей повышенную опасность для окружающих» (хотя отдельными авторами и предпринимались попытки разграничить понятия «источник повышенной опасности» и «деятельность, создающая повышенную опасность» [4]; [12]; [14]). Между тем, словосочетание «деятельность, создающая повышенную опасность» легализовано (что прямо следует из названия ст. 1079 ГК РФ), но, не имеет в законодательстве содержательной концептуальной характеристики (в целом и применительно к отдельным видам указанной деятельности; здесь также заметим, что в юридической литературе отсутствует единое понимание по вопросам установления исчерпывающего перечня потенциально опасных видов деятельности [1]; [2]; [3]; [5]; высказываются, в частности, суждения об отнесении к источникам повышенной опасности отдельных видов медицинской деятельности [7]; [17], компьютерных вирусов [9]).

Данная ситуация выглядит существенным пробелом гражданско-правового регулирования, требующим восполнения, в том числе, с учётом наблюдаемой в современных условиях тенденции расширения видов потенциально опасной деятельности и необходимости правового упорядочения гражданско-правовых обязательственных отношений по возмещению причинённого ею вреда, на базе проводимых в рамках правовой науки (и, в первую очередь, науки гражданского права, исследований).

Действующее законодательство (прежде всего, ст. 1079 ГК РФ, а также соответствующие нормы специального отраслевого законодательства в сфере транспорта, производства и др.), равно как и руководящие разъяснения высших судебных инстанций (В частности, Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 26.01.2010 N 1 «О применении судами гражданского законодательства, регулирующего отношения по обязательствам вследствие причинения вреда жизни или здоровью») в части регулирования отношений, возникающих вследствие причинения вреда здоровью источником повышенной опасности, не лишены пробелов и противоречий. Предметно обозначая их (но не останавливаясь на этих аспектах подробно, с учётом ограниченного объёма статьи), с опорой на специальную юридическую литературу, отметим, во-первых, наличие в нормах главы 59 ГК РФ неединообразных формулировок, определяющих значение возможной вины владельца источника повышенной опасности при использовании источника повышенной опасности или при наличии признаков воздействия непреодолимой силы, на что указывают исследователи [10]. Данное обстоятельство, в свою очередь, повышает значимость доктринальных разработок вопросов пределов ответственности при осуществлении повышено опасной деятельности, результаты которых могут быть востребованы при оптимизации действующего гражданского законодательства.

Во-вторых, в целом высоко оценивая роль высших судебных инстанций и вырабатываемых ими правовых позиций (в том числе, в рассматриваемой сфере гражданско-правового регулирования) обратим внимание на несовершенство отдельных формулировок официальных разъяснений Верховного Суда РФ, относящихся к определению источника повышенной опасности, а именно, отсутствие ясности в вопросе соотношения категорий «источник повышенной опасности» и «деятельность, создающая повышенную опасность для окружающих».

Так, в п. 18 Постановления Пленума Верховного Суда РФ от 26.01.2010 N 1 «О применении судами гражданского законодательства, регулирующего отношения по обязательствам вследствие причинения вреда жизни или здоровью» сначала сказано о том, что «по смыслу статьи 1079 ГК РФ, источником повышенной опасности следует признать любую деятельность, осуществление которой создаёт повышенную вероятность причинения вреда из-за невозможности полного контроля за ней со стороны человека, а также деятельность по использованию, транспортировке, хранению предметов, веществ и других объектов производственного, хозяйственного или иного назначения, обладающих такими же свойствами», а далее – речь идёт о необходимости «учитывать, что вред считается причинённым источником повышенной опасности, если он явился результатом его действия или проявления его вредоносных свойств». Как резонно замечают в этой связи исследователи, оборот «действие деятельности» вызывает сомнения, кроме того, «самопроизвольное проявление вредоносных свойств» характеризует объекты, а не действия [6. С. 48 – 56].

В-третьих, автор настоящей статьи разделяет высказываемое исследователями мнение о рассогласованности положений ст. 1079 ГК РФ и специальных норм законодательных актов, регулирующих вопросы ответственности за вред, причинённый потенциально опасной деятельностью (в частности, норм транспортных кодексов и уставов, на основе которых устанавливаются основания и пределы ответственности экипажей транспортных средств за причинение вреда [15. С. 9 - 12]).

В целом, следует сделать вывод об отсутствии в настоящее время концептуального научно обоснованного и отражённого в гражданском законодательстве подхода по вопросам определения деятельности, создающей повышенную опасность для окружающих, и её отдельных видов. Кроме того, в гражданском законодательстве, действующем по вопросам ответственности за вред, причинённый деятельностью, создающей повышенную опасность для окружающих, имеются противоречия и коллизии, соответственно, нуждающиеся в устранении и разрешении. В этом плане повышается значимость научных (и, в первую очередь, в рамках науки гражданского права) исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антимонов Б.С. Гражданская ответственность за вред, причинённый источником повышенной опасности. М., 1952.
2. Баландин В.С. Понятие источника повышенной опасности // Право: теория и практика. 2006. № 9.
3. Белякова А.М. Гражданско-правовая ответственность за причинение вреда. М., 1986.
4. Болдинов В.М. Ответственность за причинение вреда источником повышенной опасности: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2000
5. Гражданское право России. Обязательственное право: Курс лекций / Отв. ред. О.Н. Садиков. М., 2004
6. Долинская В.В. Источники повышенной опасности // Законы России: опыт, анализ, практика. 2009. N 9.
7. Козьминых Е. Обязательства вследствие причинения вреда здоровью при оказании медицинских услуг // Российская юстиция. 2001. N 2. С. 34
8. Красавчиков О.А. Возмещение вреда, причинённого источником повышенной опасности. М., 1966
9. Крыжановская А.А. Использование программ для ЭВМ - деятельность, создающая повышенную опасность для окружающих [Электронный ресурс] // Журнал российского права. 2004. N 6. Доступ из справ. – правовой системы «Консультант Плюс»
10. Пирвиц Э.Э. Значение вины, случая и непреодолимой силы в гражданском праве // Вестник гражданского права. 2010. N 6
11. Смирнов В., Собчак А. Понятие источника повышенной опасности // Сов. Юстиция. 1988. № 18.
12. Солдатенко О.М. Гражданско-правовое регу-

лирование ответственности за вред, причинённый источником повышенной опасности. Дисс....канд. юрид. наук. Саратов, 2002

13. Соломин С.К., Соломина Н.Г. К вопросу о понятии источника повышенной опасности // Закон. 2014. N 12.

14. Соломина Н.Г. К вопросу о соотношении понятий "источник повышенной опасности" и "деятельность, создающая повышенную опасность для окружающих" // Власть Закона. 2015. N 2.

15. Трофимов С.В. О некоторых аспектах гражданско-правовой ответственности вследствие причинения вреда при эксплуатации транспорта // Российская юстиция. 2016. N 11.

16. Шевченко А.С., Шевченко Г.Н. Деликтные обязательства в российском гражданском праве: учебное пособие [Электронный ресурс]. М: Статут, 2013. Доступ из справ. – правовой системы «Консультант Плюс»

17. Шиманская С.В. Критерии повышенной опасности при осуществлении медицинской деятельности [Электронный ресурс] // Медицинское право. 2008. N 2. Доступ из справ. – правовой системы «Консультант Плюс»

18. Шишкин С.К. Возмещение вреда, причинённого источником повышенной опасности: монография. Владимир, 2004.

19. Яшнова С.Г. Ответственность за вред, причинённый источником повышенной опасности, в гражданском праве России и стран Западной Европы. Дисс....канд. юрид. наук. М., 2014.

Статья поступила в редакцию 03.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ТИПИЧНЫЕ СИТУАЦИИ РАССЛЕДОВАНИЯ МОШЕННИЧЕСТВА В СФЕРЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА

© 2017

Шнайдер Виктор Викторович, кандидат экономических наук, доцент
Крыцина Анна Михайловна, ассистент кафедры «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»
Тольяттинский государственный университет
(445031, Россия, Тольятти, улица Тополиная 8, e-mail: gerutti1881@mail.ru)
Груздева Виктория Викторовна, доктор философских наук, профессор кафедры
«Гуманитарные дисциплины»

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Княгинино (Россия)
(606340, Россия, Нижегородская обл., г. Княгинино, ул. Октябрьская, 22а, e-mail: garsk@rambler.ru)

Аннотация. В статье определяется значимость типичных ситуаций и действий следователя на первоначальном и последующем этапе расследования мошенничества в сфере предпринимательства. Определяется уголовная ответственность за содеянные мошеннические действия. Рассматриваются несколько ситуационных моментов при расследовании мошенничества. Расследование мошенничества в сфере предпринимательства сопровождается процедурами: допроса свидетелей, предъявлений для опознания и очными ставками. Расследования в части мошенничества требуют неоспоримых доказательств и поэтому следователи прибегают к услугам криминалистов. Мошенничество, наказывается штрафом в размере до ста двадцати тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до одного года, либо обязательными работами на срок до трехсот шестидесяти часов, либо исправительными работами на срок до одного года, либо ограничением свободы на срок до двух лет, либо принудительными работами на срок до двух лет, либо арестом на срок до четырех месяцев, либо лишением свободы на срок до двух лет. Как показывает практика, мошенники владеют принципами психологии, что способствует легкому обману жертвы. Хороший интеллект и знания в различных сферах помогают ввести определенную ими жертву в заблуждение. За последнее время выросли объемы мошенничества, связанного с фиктивным заключением договоров с незаконным получением денежных средств в кредитно-финансовых учреждениях при помощи поддельных документов. Расследование мошенничества в сфере предпринимательства сопровождается процедурами: допроса свидетелей, предъявлений для опознания и очными ставками. Расследования в части мошенничества требуют неоспоримых доказательств и поэтому следователи прибегают к услугам криминалистической, дактилоскопической и судебно-бухгалтерской и товароведческой экспертизам.

Ключевые слова: мошенничество, уголовная ответственность, предпринимательство, типичные ситуации, незаконные действия, происшествие, законодательство, принудительные работы, осужденный, ограничение свободы, следственные органы, документы, заблуждение, уголовный процесс, неоспоримые доказательства.

TYPICAL SITUATIONS OF FRAUD INVESTIGATION IN THE FIELD OF ENTREPRENEURSHIP

© 2017

Schneider Viktor Viktorovich, candidate of economic Sciences, associate Professor
Krytina Anna Mixailovna, assistant Professor, Department "Accounting, analysis and audit"
Tolyatti State University
(445020, Russia, Tolyatti, St. Topolinaya 8-81 e-mail: gerutti1881@mail.ru)
Gruzdeva Victoria Viktorovna, doctor of philosophical Sciences, Professor
of the Department of Humanitarian disciplines
Nizhny Novgorod state engineering-economic university
(606340, Russia, Knyaginino, St. October, 22 a, e-mail: garsk@rambler.ru)

Abstract. The article defines the significance of typical situations and actions of the investigator at the initial and subsequent stage of the investigation of fraud in the field of entrepreneurship. Determines criminal liability for the offense of fraudulent actions. Considering some of the situational factors when investigating fraud. The investigation of fraud in the field of entrepreneurship is accompanied by procedures: examination of witnesses, presentation for identification and full-time rates. Investigations in terms of fraud requires evidence beyond reasonable doubt and therefore, the investigators employed the services of forensics. Fraud, shall be punished by a fine of up to one hundred and twenty thousand rubles or the salary or other income of the convicted person for a period up to one year, or by compulsory works for a term of up to three hundred and sixty hours, or correctional labor for a term up to one year, or restraint of liberty for a term up to two years, or hard labor for a term not exceeding two years, or with arrest for the term up to four months, or by deprivation of liberty for a term up to two years. As practice shows, the fraudsters have the principles of psychology that promotes easy deception of the victim. Good intelligence and knowledge in various fields help to introduce some of them a sacrifice to the delusion. Recent growth in the volume of fraud associated with sham Contracting with the illegal receipt of funds in financial institutions using forged documents. The investigation of fraud in the field of entrepreneurship is accompanied by procedures: examination of witnesses, presentation for identification and full-time rates. Investigations in terms of fraud requires evidence beyond reasonable doubt and therefore, investigators use the services of forensic, fingerprint and forensic accounting and merchandising expertise.

Keywords: fraud, criminal responsibility, entrepreneurship, common situations, illegal action, incident, legislation, forced labor, convict, freedom restriction, investigating authorities, documents, misleading, criminal proceedings, compelling evidence.

Ведение современного бизнеса не обходится без правового аспекта и на первый план выступает регламентация уголовной ответственности за преступления, связанные с нарушением порядка осуществления предпринимательской деятельности. Вопросы уголовной ответственности за преступления в части предпринимательской деятельности отражены в научных трудах: Б.В. Волженкина, Л.Д. Гаухман, А.Э. Жалинского, Н.Ф. Кузнецовой, Н.А. Лопашенко, Т.В. Пинкевич, В.И. Тюнина, Т.Д. Устиновой, П.С. Яни и др. Вопросам

уголовно-правового аспекта предпринимательской деятельности посвящены диссертационные работы: Л.С. Аистовой, А.С. Коренева, Д.К. Сагынбаева, А.И. Фабричного, И.Н. Чувькина, Е.В. Эминова.

В уголовном кодексе Российской Федерации ст. 159 УК РФ определено, мошенничество, то есть хищение чужого имущества или приобретение права на чужое имущество путем обмана или злоупотребления доверием [1]. Деяния, предусмотренные частями первой или второй настоящей статьи, совершенные лицом с исполь-

зованием своего служебного положения, а равно в крупном размере, наказываются штрафом в размере от ста тысяч до пятисот тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период от одного года до трех лет, либо принудительными работами на срок до пяти лет с ограничением свободы на срок до двух лет или без такового, либо лишением свободы на срок до шести лет со штрафом в размере до восьмидесяти тысяч рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до шести месяцев либо без такового и с ограничением свободы на срок до полугода лет либо без такового.

Деяния, предусмотренные частями первой, второй или третьей настоящей статьи, совершенные организованной группой либо в особо крупном размере, наказываются лишением свободы на срок до десяти лет со штрафом в размере до одного миллиона рублей или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до трех лет либо без такового и с ограничением свободы на срок до двух лет либо без такового [1].

Как показывает практика, мошенники владеют принципами психологии, что способствует легкому обману жертвы. Хороший интеллект и знания в различных сферах помогают ввести определенную ими жертву в заблуждение. Устанавливая доверительные отношения, они используют различные методы, чтобы достичь цели [2].

Способы совершения мошенничества представлены на рисунке 1.



Рисунок 1 - Способы совершения мошенничества

Кроме представленных на рисунке 1 способов совершения мошенничества следует отметить предпринимательство, связанное с: гаданием и знахарством; созданием лжефирм; незаконным получением страховки; фиктивными сделками с жильем и т.д. Необходимо заметить, что за последнее время выросли объемы мошенничества, связанного с фиктивным заключением договоров с незаконным получением денежных средств в кредитно-финансовых учреждениях при помощи поддельных документов.

Действия правоохранительных органов в случае обнаружения фактор мошенничества можно классифицировать на три ситуационные модели.

Первая ситуационная модель - преступника задержали на месте происшествия или сразу же после совершения мошенничества либо его личность и местонахождение известны. Схематично первая ситуация представлена на рисунке 2.

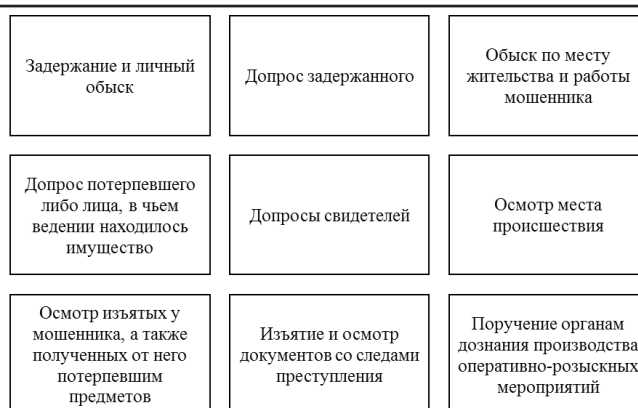


Рисунок 2 – Схема действия правоохранительных органов в случае обнаружения фактор мошенничества при первой ситуационной модели

Вторая ситуационная модель - преступника задержать не смогли, но следствие располагает о нем определенной информацией (рисунок 3).

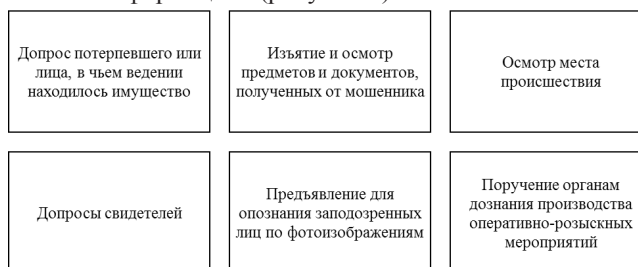


Рисунок 3 – Схема действия правоохранительных органов в случае не задержания преступника, но при этом следствие располагает о нем определенной информацией

Третья ситуационная модель – в этой ситуации мошенник известен, но действия его замаскированы под законные сделки. Схематично третья ситуация представлена на рисунке 4.

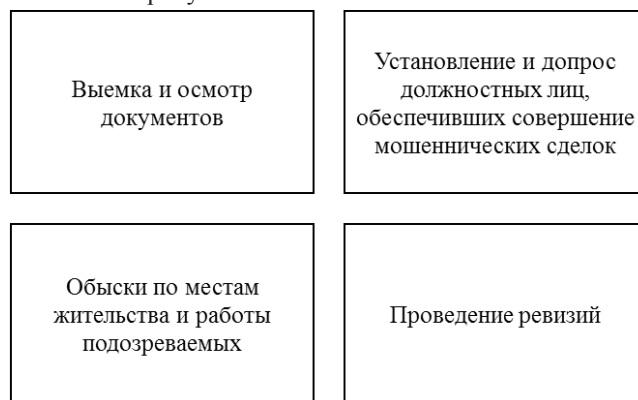


Рисунок 4 – Схема действия правоохранительных органов в случае, когда мошенник известен, но его действия замаскированы под законные сделки

Мошеннические действия - это преступления против собственности в сфере экономики, нарушающие интересы законопослушных граждан и экономических субъектов предпринимательской деятельности. Мошенничество подрывает основы экономической деятельности и является угрозой экономической безопасности государства в целом [3, с. 3].

Расследование мошенничества в сфере предпринимательства сопровождается процедурами: допроса свидетелей, предъявлений для опознания и очными ставками. Расследования в части мошенничества требует неоспо-

римых доказательств и поэтому следователи прибегают к услугам криминалистической, дактилоскопической и судебно-бухгалтерской и товароведческой экспертизам.

Криминалистические экспертизы, наиболее характерные для расследования мошенничества. Целью дактилоскопической экспертизы является выявление следов рук на деньгах, обертке, упаковке, предметах, документах и других объектах с последующей идентификацией оставивших их лиц. При хищениях имущества государственных, общественных, коммерческих и иных предприятий и организаций назначается судебно-бухгалтерская экспертиза. Товароведческая экспертиза назначается в случаях продажи недоброкачественных, фальсифицированных товаров с использованием чужих товарных знаков, этикеток, эмблем, фирменных обозначений для определения факта фальсификации и действительной их стоимости.

С.А. Плотников определяет, что незаконное предпринимательство является определенной опасностью для общества, которая заключается в неисполнении обязанностей субъектами предпринимательства [4].

В целом необходимо отметить, что правоохранительным структурам в части расследования того или иного преступления необходимо строго руководствоваться законодательной базой при определении наказания преступникам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 N 63-ФЗ (ред. от 29.07.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу с 26.08.2017).

2. Как привлечь к ответственности за мошенничество? <http://nam-pokursu.ru/ugolovnaja-otvetstvennost-za-moshennichestvo/>

3. Ураков Д.И. Уголовное преследование по уголовным делам о мошенничестве в сфере экономической деятельности // Диссертация на соискание ученой степени кандидата юридических наук. Нижний Новгород. – 2017. – 254 с.

4. Плотников С.А. Уголовная ответственность за незаконное предпринимательство // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук. Москва – 2003.

Статья поступила в редакцию 21.10.2017

Статья принята к публикации 26.12.2017

ТРЕБОВАНИЯ (краткие) К ПУБЛИКАЦИЯМ В ЖУРНАЛЕ:

Азимут научных исследований: педагогика и психология (№ 43 в Перечне ВАКа)

(научные направления: педагогические науки; психологические науки)

Азимут научных исследований: экономика и управление (№ 44 в Перечне ВАКа)

(научные направления: экономические науки; политические науки)

Балтийский гуманитарный журнал (№ 1472 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_статья_город (например: Иваненко_статья_Киев)

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 - 4440 рублей за статью;

- АНИ: экономика и управление - 4444 рубля за статью;

- Балтийский гуманитарный журнал – 4449 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)